

JAMES TOOLEY

A ÁRVORE BELA

UMA JORNADA PESSOAL ATRAVÉS DE COMO OS POVOS
MAIS POBRES DO MUNDO ESTÃO EDUCANDO A SI MESMOS



BUNKER EDITORIAL^{ltda}



A ÁRVORE BELA

Uma jornada pessoal através de como os povos mais pobres do mundo estão educando a si mesmos

James Tooley

Tradução: Lorena Miranda Cutlak

Obra originalmente publicada sob o título *The Beautiful Tree: a personal journey into how the world's poorest people are educating themselves* © 2009 by Cato Institute.

1ª edição: 2021

Supervisão editorial: Filipe Rangel Celeti

Tradução: Lorena Miranda Cutlak

Revisão: Filipe Rangel Celeti

Projeto gráfico, diagramação e capa: OM Designers Gráficos

Reservados todos os direitos de publicação desta edição, em língua portuguesa, à

BUNKER EDITORIAL LTDA

Rua Felipe Gadelha, 110 – Santana – 02012-120 – São Paulo-SP

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

IMPRESSO NO BRASIL | PRINTED IN BRAZIL

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Ficha elaborada por LVM – bibliotecária – CRB: 8/583)

Tooley, James, 1959-

A árvore bela: uma jornada pessoal através de como os povos mais pobres do mundo estão educando a si mesmos. / James Tooley; tradução de Lorena Miranda Cutlak. São Paulo: Bunker Editorial, 2020. 336p.

Título original: The beautiful tree: a personal journey into how the world's poorest people are educating themselves.

ISBN: 978-85-68451-05-2

1. Educação. 2. Países em desenvolvimento. I. Cutlak, Lorena Miranda. II. Título.

15/023

CDD 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Economia educacional 370
3. Educação – Países em desenvolvimento

Para Pauline

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer a todos os empreendedores educacionais que conheci ao longo dos anos, incansáveis em seu esforço de servir comunidades pobres. Alguns destes são meus colegas de trabalho atualmente, e merecem meus mais profundos respeito e admiração; são eles: M. Anwar, Reshma Lohia, Yasmin Haroon Lohi, K. Surya Reddy, K. Narsimha Reddy, M. Wajid, Ghouse M. Khan, S.A. Basith, M. Faheemuddin, Alice Pangwai, George Mikwa, Fanuel Okwaro, Theophilus Quaye, Ken Donkoh, B. S. E. Ayesminikan e Liu Qiang. Pela assistência financeira, aconselhamento e apoio ao longo dos anos, quero agradecer (em ordem mais ou menos cronológica) a Neil McIntosh; Michael Latham; Tim Emmett; o falecido Sir John Templeton; Jack Templeton; Charles Harper; Arthur Schwartz; Chester Finn; Peter Woicke; Stuart, Hilary e Andrew Williams; Theodore Agnew; e Richard Chandler. Colegas e amigos que me apoiaram e encorajaram em minhas empreitadas incluem Khan Latif Khan, Jack Maas, Gurcharan Das, Nandan Nilekani, the late Kwadwo Baah-Wiredu, I. V. Subba Rao, Hernando de Soto, Christopher Crane, Parth Shah, James Shikwati, Thompson Ayodele, Lanre Olaniyan, Barun Mitra, S. V. Gomathi, P. Paul Saran, Sailaja Edla, Chris e Suzie Jolly, Naveen Mandava, Bob Leighton, Deepak Jayaraman, Leonard Liggio, Jo Kwong, Terence Kealey, Linda Whetstone e John e Chris Blundell. Por me ajudar a construir a primeira cadeia embrionária de escolas privadas de baixo custo na Índia, agradeço a Paul Gabie e à equipe da Orient Global. Simon Kearney fez comentários úteis sobre o manuscrito, bem como cinco leitores anônimos, aos quais sou profundamente grato. Andrew Coulson tem sido o editor e comparsa com que todo autor sonha, nos bons como nos maus momentos. Finalmente, agradeço a meus amigos, colegas e alunos de Newcastle, que são parte indispensável de meu trabalho e minha vida: Elaine Fisher, Karen Hadley, Nuntarat Charoenkul, Ekta Sodha, Liu Qiang (de novo), James Stanfield, Sugata Mitra, Richard Graham e Pauline Dixon – a quem este livro é dedicado.

Índice

Prefácio

1 Uma Descoberta na Índia...

2 ...Que no fim das contas não era descoberta nenhuma

3 Uma Nuvem de Lógica: Nigéria

4 O Foco Cambiante: Gana

5 Uma Impossibilidade Lógica: China

6 O Enigma Queniano – E Sua Solução

7 Pobres Ignorantes

8 A Visita de Um Inspetor

9 Old Monk, e Jovens Freiras em Motocicletas

10 Fazendo Inimigos Com Joy ao Meu Lado

11 Os Homens Que Arrancaram A Árvore Bela

12 Educar Amaretech

Post-Scriptum

Referências Bibliográficas

Prefácio

Conheci este livro no ano em que foi lançado. O ano de 2009 marcou minha entrada no programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Procurava literatura que pudesse me auxiliar a pensar a educação para além dos sistemas estatais altamente regulados. O livro de Tooley não me deu teoria. Eu encontrei fatos. Encontrei escolas reais, pessoas reais, histórias reais e soluções reais.

Rer a obra traduzida foi recordar os relatos narrados pelo autor. Uma recordação de emoções. Um emaranhado de felicidade e surpresa a cada experiência lida. Tooley é definitivamente um ótmo cronista. Muito mais que um pesquisador frio, Tooley captura o clima, a paisagem, as personalidades e os detalhes que só um observador atento é capaz de notar.

A aventura iniciada na Índia mudou a vida do autor e é capaz de alterar o modo como compreendemos a educação em regiões pobres. A coragem e a insistência de Tooley servem para nos encorajar a seguir com nossas buscas e objetivos.

“Não existem escolas privadas para os pobres, escolas privadas são para os ricos” foi provavelmente a frase que James Tooley mais ouviu durante sua jornada. Este livro é o relato da descoberta do autor durante suas pesquisas sobre escolas privadas na Índia, feitas para o Banco Mundial. Enquanto governos, pesquisadores, educadores, artistas e instituições procuram uma forma de educar crianças pobres no terceiro mundo, Tooley descobriu que a solução já existe e funciona.

A descoberta feita na Índia é a existência de escolas privadas de baixo custo nas periferias dos países pobres. A equipe de Tooley encontrou essas escolas privadas na Índia, na Nigéria, em Gana, no Quênia, no Zimbábue e, surpreendentemente, numa província rural da China. A existência destas escolas coloca em xeque as quantias bilionárias que são enviadas ao terceiro mundo visando financiar o acesso à escola. A partir da ideia do direito à educação, os países de terceiro mundo têm desenvolvido políticas públicas de educação em parceria com governos e organizações. Tais políticas consomem enorme capital e os governos dos países trabalham de modo a demonstrar que estão agindo para sanar o déficit educacional.

Após a leitura deste livro, sempre que escuto alguém pedir mais dinheiro para a educação, lembro da pergunta feita por James Tooley: “O que os leva a crer que farão o correto desta vez?”. Mais dinheiro é necessário para educar, mas os recursos serão destinados às mesmas instituições e governos. Quando analisamos a literatura desenvolvimentista, ouvimos especialistas e nos deparamos com o debate acerca da educação, percebemos que há uma ingenuidade muito grande na defesa de mais verbas para a educação. Há pouca melhora e sempre pede-se mais dinheiro, o que Ivan Illich chamava de escalada das escolas, referindo-se ao aumento rápido dos custos que continuam aquém das expectativas dos pais, mestres e alunos.

Mas sem as escolas públicas, como os pobres terão acesso à educação? Basta responder à seguinte pergunta: Como os povos mais pobres do mundo estão educando a si mesmos? Resposta: Estão escolhendo colocar seus filhos, não por ignorância, em escolas não estatais. Tooley, em sua jornada, tenta compreender este fenômeno, não devidamente relatado pelo Banco Mundial e pesquisadores, e desconhecido e ignorado pelos governantes.

Na verdade, a interferência do governo favorece as grandes instituições e desfavorece as pequenas escolas, que lutam para que possam cumprir todas as obrigações impostas por lei. Foi a partir desta forma de ver que se desenvolveu o estudo de James Tooley. Se menores regulamentações favorecem apenas os ricos, como explicar a existência de escolas privadas de baixo custo em países do terceiro mundo da África e da Ásia? O livro mostra que o excesso de regulamentação estatal é o responsável por fechar iniciativas de ensino privado para classes menos favorecidas.

Se nos lugares mais pobres do mundo as famílias estão decidindo não colocar seus filhos em escolas gratuitas, é preciso não ignorar esta realidade e trazê-la à tona. Ao longo do livro são investigadas a qualidade das escolas, a qualidade dos professores e os motivos que levam os pais a preferirem as escolas privadas às públicas.

Na contramão de todos, Tooley demonstra que os pobres estão educando a si mesmos. Tal ensino não possui apenas um lado altruísta; a busca por pequenos lucros tem encontrado um mercado formado por pais que se decepcionaram com o modo de funcionamento do ensino público. A mistura do espírito empreendedor com o amor dos pais pelos seus filhos foi encontrada em lugares remotos do planeta. Esta mistura é, para o autor, um caminho para acabar com a defasagem escolar em locais pobres.

Dito isto, não parece plausível o questionamento de que uma educação para além do controle do estado seria ofertada apenas para os ricos. A liberdade

e facilidade para a criação de escolas, como a oferta de crédito para estas escolas privadas, faria a concorrência entre as escolas conduzir a um melhor serviço prestado com um menor preço, resultando em melhores custos-benefícios para os desejosos em pagar pela educação. Na busca pela universalização da educação, o ensino privado de baixo custo chega onde as crianças estão, é ministrado por professores da própria comunidade e pode ser um grande aliado. Ignorar esta realidade ou buscar acabar com estas escolas é não perceber o valor destas iniciativas, que valem mais que toda ajuda internacional que se perde na burocracia ou é gasta construindo fachadas bonitas figuradas nos relatórios.

A jornada de Tooley mostra um mundo otimista; um mundo onde as pessoas se empenham para solucionar seus problemas sem esperar que outros façam o que elas mesmas podem fazer.

Filipe Rangel Celeti

Editor da Bunker Editorial e mestre em Educação, Arte e História da Cultura

1 Uma Descoberta na Índia...

O Que Todos Sabem

Meu primeiro emprego de verdade foi como professor de matemática na África. Assim que saí da faculdade, dois anos após o Zimbábue tornar-se independente da Inglaterra, em 1980, fui ajudar o “companheiro” Robert Mugabe a construir sua nova sociedade socialista. E que melhor maneira de contribuir do que através da educação pública?

Durante minha entrevista com o ministro da educação no Alto Comissariado do Zimbábue, em Londres, eu pedi para assumir um cargo em uma escola pública, que me permitisse realmente ajudar os pobres. Ele sorriu, e pensei que tivesse compreendido claramente minha motivação. Para meu desapontamento, fui enviado à Escola Secundária Rainha Elizabeth (*Queen Elizabeth High School*), uma escola exclusiva para moças bem no centro da capital Harare. Ela havia sido originalmente uma instituição de elite destinada a brancos, embora, no momento em que assumi o cargo, atendesse a uma miscelânea de raças (“africana”, “asiática” e “europeia”, segundo as classificavam).

“Este governo não desperdiçaria você nas áreas rurais!”, brincou a diretora (branca) quando eu cheguei, tentando me elogiar por meu diploma em matemática. Ela explicou que muitas filhas de políticos do partido da situação, o Zanu-PF, frequentavam aquela escola, e é claro que eles cuidariam de seus próprios interesses em primeiro lugar! Eu ignorei o cinismo da diretora, atribuindo-o a mero racismo, e culpei pela incongruência de meu posto algum erro administrativo. E por fim acabei encontrando meu nicho na escola; as crianças pareciam confiar em mim, de modo que eu podia ajudá-las a relacionar-se melhor umas com as outras. Mas eu também buscava passar o máximo de meu tempo livre nas “terras comunais” rurais, vivenciando em primeira mão as realidades cotidianas por ali. Nesse processo, tentei uma aproximação entre a escola onde eu trabalhava e uma escola pública bastante pobre da área rural, levando até lá meus alunos privilegiados e urbanos para dar-lhes a chance de apreciar tudo o que Mugabe estava fazendo pelo *povo*.

Dois anos depois, consegui que me transferissem para uma escola pública nas Eastern Highlands. Eu morava e trabalhava em uma pequena escola situada em um planalto sob as estonteantemente lindas Montanhas Manyau, de onde os gritos dos babuínos ecoavam quando caía a tarde e mulheres retornavam do rio carregando baldes de água sobre a cabeça; à noite, os

leopardos caçavam nas encostas escarpadas das montanhas. Eu defendia o regime de Mugabe aos seus críticos, pois ele ao menos tinha como meta levar educação às massas, beneficiando-as de modos inexistentes antes da independência. Num futuro próximo, quando a população urbana mais rica pagasse apropriadamente todos os seus impostos e a comunidade internacional desembolsasse uma quantidade decente de auxílios humanitários, seria possível oferecer educação gratuita para todos. Isto, sim, seria um verdadeiro motivo de comemoração.

Afinal, todos sabem que os pobres do mundo precisam desesperadamente de ajuda para educar suas crianças. A ajuda deve vir dos governos, que têm de aumentar em alguns bilhões de dólares seu gasto com a construção de escolas públicas e equipamentos pedagógicos, além de capacitação e auxílio aos professores, de modo que todas as crianças possam receber gratuitamente uma educação primária. Contudo, os governos dos países em desenvolvimento são incapazes de prosperar sozinhos. Todos sabem que eles também precisam de ajuda. Somente quando for maior o auxílio humanitário disponibilizado pelos países ricos ocidentais é que as crianças pobres poderão ser resgatadas da ignorância e do analfabetismo. Essa é a mensagem que ouvimos todos os dias, da parte de agências humanitárias internacionais, de nossos governos e de celebridades.

Quando jovem, eu compartilhava dessa sabedoria consensual. Porém, ao longo dos últimos anos, embarquei em uma jornada que me fez duvidar de todas essas afirmações. Foi uma jornada iniciada nos bairros pobres de Hyderabad, na Índia, e que me levou até distritos destruídos pela guerra na Somalilândia; a favelas construídas sobre palafitas nas lagoas de Lagos, na Nigéria; de novo à Índia, a regiões pobres e vilarejos por todo o país; a vilas de pescadores ao longo da costa de Gana; a cabanas de lata e papelão nas maiores favelas da África, no Quênia; a remotas vilas rurais nas províncias mais pobres do noroeste da China; e de volta ao Zimbábue, às suas favelas prestes-a-ser-demolidas. Foi uma jornada que me abriu os olhos.

Leia a literatura sobre desenvolvimento, ouça os discursos de nossos políticos, ouça nossos atores e astros da música pop – sempre e invariavelmente os pobres são descritos como desamparados e impotentes. Desamparadamente, pacientemente, eles devem esperar até que governos e agências internacionais agindo em seu favor lhes ofereçam uma educação digna. Então nós precisamos doar mais! É urgente! Ação, não palavras! Era tudo em que eu acreditava durante meus primeiros anos no Zimbábue. Mas minha jornada me fez suspeitar de que, embora bem intencionada, essa linha de pensamento deixa

passar algo crucial. O que escapa ao senso comum sobre educação é aquilo que os pobres podem fazer – e já estão fazendo – por si mesmos. Descobrir isso foi uma jornada que mudou minha vida.

Algo extraordinário está acontecendo hoje nos países em desenvolvimento, algo que vira o senso comum de ponta-cabeça. Eu me dei conta disso pela primeira vez em janeiro de 2000.

Nas Ruelas de Hyderabad, uma Descoberta...

Após um período ensinando filosofia da educação na Universidade do Cabo Ocidental, na África do Sul, eu voltei à Inglaterra para terminar meu doutorado e mais tarde tornei-me professor de educação. Graças à minha experiência na África subsaariana e à minha modesta mas respeitável reputação acadêmica, a Corporação Financeira Internacional do Banco Mundial me propôs a missão de pesquisar escolas privadas em uma dúzia de países em desenvolvimento.

O fascínio de visitar lugares distantes era irresistível, mas o projeto em si me preocupava. Embora a ideia fosse estudar escolas privadas em países em desenvolvimento, eram escolas que atendiam às classes médias e à elite locais. Contrariando meu antigo desejo de ajudar os pobres, eu terminaria lidando com os bastiões do privilégio.

A primeira parte da viagem começou em Nova York, em janeiro do ano 2000. Como que para reforçar minhas suspeitas de que o projeto teria pouca relevância para os pobres, eu voei de primeira classe para Londres, regalando-me no luxo da Concorde. Aos quarenta minutos de voo, enquanto seguíamos viagem ao dobro da velocidade do som e duas milhas acima do tráfego aéreo convencional, caviar e champanhe foram servidos. O boxeador Mike Tyson (sentado na frente com uma toalha sobre a cabeça durante a maior parte do tempo) e o cantor George Michael estavam no mesmo voo. Senti-me perdido.

De Londres, segui para Délhi, Chennai e Mumbai. Durante o dia eu avaliava escolas privadas e universidades de luxo cujo público era muito claramente as classes privilegiadas. À noite, me hospedava em hotéis cinco estrelas inacreditavelmente confortáveis. Mas, ao entardecer, jogando conversa fora com crianças de rua nos arredores desses mesmos hotéis, eu me perguntava qual efeito meu trabalho poderia ter sobre a vida dos mais pobres, cujas necessidades prementes eu via por todos os lados. Eu não queria que meu trabalho fosse uma defesa do privilégio. Minha sensação era a de que os indianos de classe média já eram de fato ricos e tudo não passava de uma

espécie de trapaça: só porque eles viviam em um país “pobre”, usufruíam da ajuda internacional, ainda que, enquanto indivíduos, essa ajuda não lhes fosse de maneira alguma imprescindível. Eu não gostava daquilo, mas quando retornava ao meu quarto e me deitava sobre os lençóis de algodão egípcio de 500 fios meu desconforto com o programa era forçado a competir com uma crescente sensação de autocritica.

Então, um dia, tudo mudou. Chegando a Hyderabad para avaliar duas novíssimas faculdades privadas que estavam na linha de frente da revolução tecnológica indiana, eu soube que o dia 26 de janeiro seria um feriado nacional – o Dia da República. Dispondo portanto de algum tempo livre, decidi tomar um auto-riquexó (os táxis de três rodas muito comuns na Índia) para ir de meu elegante hotel em Banjara Hills para o Charminar, o arco do triunfo construído no centro da cidade de Muhammad Quli Shah, em 1591. Meu *Guia Geral da Índia* o descrevia como a atração “imperdível” de Hyderabad, alertando também para o fato de que se situava no fervilhante coração das ruelas da Cidade Velha. Isto me interessou. Eu queria ver as ruelas de perto.

Enquanto percorríamos os bairros de classe média, chamou minha atenção a abundância de escolas privadas. Seus letreiros estavam em cada esquina, algumas situadas em prédios de qualidade construídos especialmente para elas, outras improvisadas sobre lojas e escritórios. Na verdade, era algo que eu em parte já esperava, por conversas que tivera com indianos: tinha-me impressionado a franqueza com que altos funcionários do governo afirmavam ser de conhecimento geral que mesmo as crianças de classe média estudavam em escolas privadas. Era o caso de seus próprios filhos. Mas ainda assim era surpreendente ver como eram muitas as escolas.

Nós cruzamos a ponte sobre a vala fedorenta que é hoje o outrora imponente Rio Musi. Ali havia uma multidão de auto-riquexós, carroças puxadas por animais serpenteando lentamente com enormes fardos de feno, riquexós sofregamente conduzidos por homens muito magros. Os carros eram poucos, mas as motocicletas e lambretas estavam por todo lugar – algumas carregando famílias inteiras (a criança mais velha sentada na frente; o pai ao guidom; sua esposa, sentada de lado em sua burca preta ou sári colorido, segurando um bebê, e outra criança pequena enganchada no meio). Havia enormes caminhões pintados em cores vivas. Havia ônibus caindo aos pedaços, ciclistas, e por todo lado pedestres, cuja atitude intransigente diante do tráfego me enervava, pois eles passavam diante de nós sem aparentemente qualquer preocupação. De cada veículo vinha o barulho de buzinas – os motoristas pareciam ignorar seus retrovisores, quando os tinham. Contrariando o senso

comum, era responsabilidade do veículo de trás indicar sua presença ao da frente. Isto era ilustrado pelos dizeres na parte traseira de caminhões, ônibus e auto-riquexós: “Por favor, buzine!” O barulho dessas buzinas era opressivo: volumosas, estrondosas, ensurdecadoras buzinas de ônibus e caminhões, e agudas e ásperas buzinas de auto-riquexós. Para mim, a Índia será sempre representada pelo barulho.

Ao longo das ruas havia pequenas lojas e oficinas em prédios improvisados – de carroçarias a oficinas para reparo de auto-riquexós, mulheres lavando roupas ao lado de lanchonetes, homens trabalhando em construções junto a barracas de camelôs, alfaiates ao lado de farmácias, açougueiros e padeiros, todos ocupando as mesmas minúsculas lojinhas como em uma colmeia, escuras e encardidas, uma nação de vendedores. E acima de todos eles erguia-se o quadricentenário Charminar.

O motorista parou o táxi e disse que me esperaria por uma hora, mas então me chamou de volta num tom perplexo quando viu que eu me dirigia, não ao Charminar, mas às ruelas mais atrás. Não, não, eu garanti a ele, era para lá mesmo que eu estava indo, em direção às ruas da Cidade Velha. Pois o fato impressionante durante a viagem fora que as escolas privadas não tinham rareado à medida que nos distanciamos de uma das regiões mais ricas da cidade e adentramos a mais pobre. Por todo canto, em meio às lojinhas e oficinas, havia pequenas escolas privadas! Eu estava impressionado, mas também confuso: por que nenhuma das pessoas com quem trabalhei na Índia me falara sobre isso?

Deixei o motorista e descí por uma das ruelas estreitas, atraindo olhares inquisitivos dos transeuntes, até que parei sob o letreiro da Escola Para Moças Al Hasnath (*Al Hasnath School For Girls*). Havia alguns rapazes atendendo em uma loja de grãos e vegetais, adjacente ao beco que levava até a escola, e perguntei a eles se alguém estaria por ali hoje. É claro que a resposta foi negativa, pois aquele dia era um feriado nacional. Eles me indicaram um beco imediatamente oposto, onde uma placa pintada à mão, precariamente afixada ao primeiro andar de um prédio de três andares, anunciava: “Instituto e Escola Secundária Círculo Estudantil: Registrada pelo Gov. de AP.” “Alguém deve estar aí hoje”, sugeriram os rapazes.

Subi a escadaria estreita e escura que havia atrás do prédio e encontrei um vigia, que me disse em um inglês quebrado para retornar no dia seguinte. Quando eu estava indo embora, um dos rapazes da loja de grãos e vegetais me chamou para dizer que com certeza havia alguém na Escola de Gramática Royal (*Royal Grammar School*), ali ao lado, e que esta era uma

escola privada muito boa, que eu deveria visitar. Eles me deram as coordenadas e nos despedimos. Mas fiquei confuso com a multiplicidade de possíveis entradas à direita em becos seguidos de brucas viradas à esquerda, então perguntei o caminho a dois homens obesos sentados na porta de um açougue.

A loja deles era a coisa mais imunda que eu já vira, com tripas e vários pedaços de carne espalhados sobre uma mesa pegajosa, acima da qual voavam literalmente milhares de moscas. O fedor era terrível, mas ninguém além de mim parecia importar-se minimamente com nada daquilo. Eles entenderam de pronto aonde eu queria ir e chamaram um garoto que me levaria até lá. O menino concordou com hesitação e nós caminhamos rapidamente, sem trocar uma palavra, já que ele não falava nem entendia inglês. Na rua seguinte, alguns garotos jogavam críquete utilizando pedras como *wickets* e uma bola de plástico. Um deles me parou para apertar minha mão. Então nós descemos por outro beco (com mais garotos jogando críquete em meio a casas improvisadas, em cujas calçadas homens tomavam banho e mulheres lavavam roupas) e chegamos à Escola de Gramática Royal, que anunciava orgulhosamente: “Aulas em Inglês, Reconhecida pelo Gov. de AP”. O dono, ou “correspondente”, como se dizia em Hyderabad, estava em seu minúsculo escritório. Ele me recebeu com entusiasmo. Foi assim, casualmente, que conheci o afetuoso e carismático Sr. Fazalur Rahman Khurram, bem como uma enorme rede de escolas privadas nas ruelas e áreas de baixa renda da Cidade Velha. Quanto mais tempo eu passava com ele, mais me dava conta de que minha experiência com educação privada poderia, afinal, coadunar-se com minha preocupação com os pobres.

Khurram era o presidente de uma associação criada com o fim específico de representar escolas privadas que atendiam aos pobres, a Federação dos Administradores de Escolas Privadas, que se gabava de contar com mais de 500 escolas, todas atendendo a famílias de baixa renda. Uma vez disseminada a notícia de que um visitante estava interessado em conhecê-las, Khurram foi inundado com convites para que eu as visitasse. Nos dez dias seguintes, passei o máximo tempo possível em sua companhia, cruzando a Cidade Velha em todas as direções, ao mesmo tempo em que continuava meu trabalho para a Corporação Financeira Internacional na cidade nova. Nós visitamos cerca de 50 escolas privadas em algumas das regiões mais pobres da cidade, percorrendo intermináveis ruelas que iam dar em escolas cujos donos estavam aparentemente ansiosos para me conhecer. (O carro que alugamos era um amplo Ambassador branco – o carro indiano copiado do velho Morris Minor inglês, orgulhosamente utilizado pelos funcionários do governo, com

uma bandeira indiana no capô indicando a importância do passageiro – e nossa buzina retinha constantemente, tanto para significar nossa própria importância quanto para afastar as crianças e animais do caminho.) Parecia haver uma escola privada em quase todas as esquinas, exatamente como nas partes ricas da cidade. Eu visitei muitas delas, tendo sido cumprimentado nas entradas estreitas por incontáveis alunos marchando ao som de tambores, que me conduziam a parquinhos minúsculos, onde eu era recebido em cerimônias presididas pelos alunos mais velhos, enquanto os diretores me presenteavam com guirlandas de flores pesadas, espinhosas e pegajosas, que eu carregava no pescoço sob o sol escaldante, suportando o incômodo estoicamente enquanto percorria as escolas para conhecer as salas de aula.

Eram muitas escolas privadas, algumas com nomes bonitos, como a Escola Secundária do Pequeno Rouxinol (*Little Nightingale's High School*), que homenageava Sarogini Naidu, uma famosa “guerreira da liberdade” nos anos 1940, chamada por Nehru de “Pequeno Rouxinol” por conta de suas singelas canções inglesas. Ou o Colégio de Freiras Flores de Firdaus (*Firdaus Flowers Convent School*), isto é, “flores do paraíso”. A palavra “freiras” no nome me intrigou no início, assim como os vários nomes de escolas mencionando Santa Maria ou São João. O estranho era que essas escolas eram evidentemente administradas por muçulmanos – de fato, por um tempo eu tive a ilusão de que esses santos e freiras deviam estar presentes também na tradição islâmica. Mas não, os nomes eram escolhidos devido à conotação que tinham para os pais: as antigas escolas católicas e anglicanas ainda eram vistas como as melhores escolas da cidade, então seus nomes religiosos eram tomados de empréstimo para significar qualidade e atrair alunos. Mas elas realmente ofereciam educação de qualidade? Eu precisava descobrir.

Uma das primeiras escolas a que Khurram me levou foi a Escola Secundária da Paz (*Peace High School*), dirigida por um jovem de 27 anos chamado Mohammed Wajid. Como muitas que eu viria a visitar, a escola situava-se em uma residência familiar adaptada, em plena Edi Bazar, a rua principal e mais movimentada dali, embora estreita. Um imponente letreiro anunciava o nome da escola. Por um portão de ferro apertado, adentrei um pequeno pátio recreativo, onde Wajid dispunha de alguns modestos balanços e escorregadores para as crianças brincarem. Numa parede posterior havia gaiolas com coelhos de estimação criados pelas crianças. O escritório de Wajid ficava de um lado, os quartos da família do outro. Nós subimos por uma escada estreita, escura e suja e chegamos às salas de aula. Elas também eram escuras, sem portas, e o barulho da rua entrava facilmente pelas janelas gradeadas, mas

sem vidros. As crianças todas pareciam incrivelmente animadas ao ver seu visitante estrangeiro e ficaram de pé para me cumprimentar. As paredes eram pintadas de branco, mas descoloridas pela poluição, pelo calor e pelo vai-e-vem usual das crianças. Do terraço de seu prédio, Wajid apontou a localização de outras cinco escolas privadas, todas competindo pelos mesmos alunos do bairro.

Wajid era discreto e modesto, mas claramente dedicado e atencioso com suas crianças. Ele me contou que sua mãe fundara a Escola Secundária da Paz em 1973, para oferecer às crianças “um oásis pacífico em meio às ruelas”. Wajid era o filho mais novo e começou a trabalhar na escola em 1988, quando ainda era ele mesmo um aluno da décima série em outra escola privada ali perto. Tendo se tornado bacharel em comércio por uma universidade local e iniciado o treinamento para ser contador, sua mãe pediu que ele assumisse a escola em 1998, quando sentiu que precisava aposentar-se do serviço ativo. Ela pediu que ele levasse em consideração as pessoas “menos abençoadas” da região, e que sua mais alta ambição deveria ser ajudá-las, segundo os princípios da fé islâmica. Isto deve ter sido um golpe nas ambições de Wajid: seus irmãos mais velhos todos já seguiam carreiras promissoras e vários estavam agora vivendo além-mar, em Dubai, Londres e Paris, trabalhando no setor de joalheria. Mas Wajid sentiu-se obrigado a seguir o desejo da mãe e então começou a administrar a escola. Ele me disse que ainda era solteiro porque a escola precisava ser construída e antes de ter uma perspectiva financeira estável ele não poderia se casar.

A escola intitulava-se escola secundária, mas, como outras de mesmo nome, ia do maternal até a décima série. Wajid tinha 285 alunos e 13 professores quando o conheci, além de ensinar matemática a crianças mais velhas. Suas taxas variavam entre 60 e 100 rupias por mês (\$1,33 a \$2,22 segundo a taxa de câmbio da época), dependendo da série da criança, a mais baixa sendo para o maternal e aumentando à medida que a criança progredia na escola. Ele me explicou que essas taxas eram acessíveis aos pais, os quais eram, em sua maioria, trabalhadores braçais, puxadores de riquexós, varejistas e mecânicos – ganhando por volta de um dólar por dia. Em conversas com moradores locais, ouvi que os pais valorizavam muito a educação e fariam qualquer sacrifício para assegurar que seus filhos tivessem a melhor educação dentro de suas possibilidades financeiras.

Em minha segunda visita, cheguei à escola de Wajid a tempo para a assembleia matinal, às 8:50 a.m. O evento era completamente conduzido pelas crianças, sobretudo as meninas mais velhas. Wajid me disse que a experiência

prática era importante para que eles aprendessem a ter responsabilidade, assim como habilidades organizacionais e comunicativas, desde a mais tenra idade. A reunião começava com 15 minutos de exercícios de relaxamento ao ritmo de tambores tocados pelos garotos mais velhos. Então havia comunicados e leitura de jornais – escolhidos pelos alunos mais velhos com o intuito expor itens que interessassem aos seus colegas. Havia uma prece e algumas canções – umas religiosas, outras patrióticas – cantadas por alunos selecionados ou por toda a escola. Então três crianças de cada classe eram escolhidas aleatoriamente para relatar algo que tivessem aprendido durante a semana. Elas usavam o microfone posicionado à frente de todos para se dirigir à plateia. Muitos, embora jovens, pareciam confortáveis com esse tipo de fala pública. A reunião era encerrada com uma canção e uma prece, então todas as crianças se retiravam diante de alguns meninos e meninas mais velhos, designados para verificar o uniforme e a aparência dos colegas.

A mãe de Wajid, aparentemente, havia fundado a escola para servir a comunidade, por pura devoção aos pobres. Do mesmo modo, quando visitei outras escolas privadas, inferi que elas deviam ser mantidas à base de caridade – pois de que outra maneira escolas que cobravam tão pouco poderiam sobreviver? Isto parecia justo e casava bem com o entendimento que eu então tinha de como os pobres poderiam ter acesso à educação privada. Mas a realidade mostrou-se muito mais interessante. Enquanto eu percorria as escolas, anotava em meu caderno os detalhes sobre o número de alunos, as taxas cobradas, o número de professores e seus salários. De volta a meu quarto de hotel, fazia alguns cálculos rápidos, até que percebi que administrar essas escolas talvez fosse até rentável – algumas vezes muito rentável –, ao passo que em outros casos elas não lucravam nem perdiam. Eu falei sobre isso com Khurram. Ele me disse que o lucro não estava em primeiro plano para os administradores, mas com certeza eles viam a si mesmos como empresários, na mesma medida em que se consideravam pessoas a serviço dos pobres. Isto poderia, é claro, explicar por que havia tantas escolas privadas – porque é mais fácil atrair investimento empresarial do que filantropia.

Uma escola típica entre as que tinham sido fundadas com uma motivação empresarial era a Escola Secundária São Maaz (*St. Maaz High School*), situada nos arredores da prisão estatal. (Um dia, quando eu passava pela prisão, o guarda me fez entrar e me ofereceu um *tour* guiado; estava comigo o amplo séquito de donos de escolas que me acompanhavam aonde quer que eu fosse. Tenho certeza de que os guardas não nos contaram quando entramos, de modo que não sei como puderam ter certeza de que fomos os

únicos a sair.) São Maaz era dirigida pelo Sr. Sajid, ou “Sajid-Senhor”, como todos o chamavam. Sajid-Senhor tinha mais de 45 anos e uma evidente paixão por ensinar e por inspirar outras pessoas. Ensinar, ele me disse, era o que o mantinha jovem, e era tanto seu hobby quanto a fonte de sua vivacidade; para ele, ensinar era como atuar. Seu objetivo era inocular o amor pela disciplina que ele ensinava, a matemática. Alusões matemáticas pontuavam muitas de suas falas. Interagindo com os alunos e seus pais na língua urdu, durante uma cerimônia organizada por ocasião de minha visita, cada palavra sua provocava o riso geral. Discursando, ele dizia: “Há três ângulos num triângulo: pais, professores e alunos, e esse triângulo não deve ser escaleno; não, deve ser um triângulo equilátero. Estou certo?” Todos concordamos. “É claro que estou”, afirmava.

Sajid-Senhor tinha começado a ensinar aos 20 e poucos anos, inspirado, segundo me disse, pelo modo como conseguiu ensinar a seu irmão mais novo os princípios básicos da mecânica demonstrando-os em uma velha bicicleta (seu irmão é hoje um engenheiro mecânico). De início ele era, em suas próprias palavras, um “professor-vendedor-de-porta-em-porta”, viajando de bicicleta para ensinar todas as seis disciplinas obrigatórias a crianças em suas casas, por um valor nominal. Após três anos nesse negócio, em 1982, ele fundou uma pequena escola que consistia em 15 alunos sentados no chão de uma sala minúscula em sua casa alugada. Daí a coisa progrediu, nos 19 anos seguintes, para quase 1000 alunos quando o conheci, ocupando três espaços alugados – um para o maternal e as séries primárias e cada um dos demais para as turmas de meninos e meninas mais velhos. Os garotos ocupavam salas bagunçadas e sujas nos arredores de um salão para cerimônias de casamento. (Quando este não estava em uso, a escola estava autorizada a utilizá-lo para reuniões e outras ocasiões.) O local das moças era mais salubre, embora fosse um prédio de três andares também bastante bagunçado. Mas Sajid-Senhor tinha acabado de empregar suas economias na compra de um novo espaço ali perto, segundo me disse com orgulho, visando a transformá-lo em uma escola unificada. E foi exatamente isso o que aconteceu nos anos seguintes: ele aprimorou suas instalações.

Poucos dos professores de Sajid tinham o certificado estatal de capacitação pedagógica. O mesmo se dava na maioria das escolas privadas nas áreas pobres que visitei. De fato, inicialmente me era um mistério por que alguém escolheria trabalhar em uma escola privada, se ali os salários eram menores do que nas escolas públicas – talvez apenas 20 ou 25% do que estas ofereciam. Por que os professores optavam por ensinar no setor privado quando

poderiam obter salários muito maiores em instituições do governo? A resposta era simples: eles não conseguiam emprego nas escolas públicas. Às vezes, conseguir tais empregos era mera questão de indicação política, segundo me disseram. Como pessoas ordinárias não tinham esse tipo de benefício, elas acabavam trabalhando nas escolas privadas. Mas a falta de credenciais pedagógicas do governo também era, provavelmente, um dos principais motivos. Muitos dos professores das escolas privadas tinham diplomas de curso superior; alguns tinham inclusive qualificações mais altas, como mestrado em matemática ou ciências. Mas tais credenciais não os qualificavam para o trabalho em escolas públicas. Para isso era necessário o certificado de treinamento pedagógico emitido pelo governo. Os donos de escolas privadas desprezavam essa regra: “Capacitação pedagógica governamental”, disse-me Khurram, “é como aprender a nadar sem ter jamais chegado perto de uma piscina; (...) nossos professores sem treinamento aprendem a ensinar no alagado.”

Para Sajid, aprender no alagado significava treinar seus próprios professores. Ele me contou que instruía pessoalmente seus novos professores, segundo o que descreveu como o método “Betty” – ao menos foi o que entendi em meio ao barulho incessante do escritório. Mais tarde me dei conta de que era na verdade o método “BEEd” – Bacharelado em Educação. Sajid dizia que uma aula devia compreender cinco partes: introdução, onde o tópico a ser explorado é inserido no contexto do conhecimento que os alunos já têm; anúncio do tópico; apresentação; recapitulação; e avaliação (normalmente através de deveres de casa). Antes de permitir que um novo professor ensinasse em sua escola, Sajid o fazia assistir a uma de suas próprias aulas. Então acompanhava as primeiras aulas dadas pelos iniciantes, tomava notas detalhadas e os questionava sobre certos pontos.

Eu assisti a várias aulas de professores treinados por Sajid. Um dia, uma mulher jovem, com mestrado em química inorgânica, trajando uma burca clara e sem véu, estava explicando a derivação de sal e água a partir de ácido hidrocloreídrico. Eu nunca gostei de química na escola: se ela tivesse sido minha professora, acho que teria amado a disciplina. Sua fala era muito clara e ela era vívida e animada, capturando integralmente a atenção da turma. Não havia nada de forçado em seu discurso; a lição fluía com naturalidade. Ela falava sem consultar notas e parecia dominar completamente o assunto. Ao final, ela resumiu a lição, conduzindo a turma com maestria de modo que todos pareciam ter entendido tudo, e então passou um dever de casa em três partes. Após o

término da aula, Sajid levantou-se e tocou a cabeça coberta da professora; ele tinha lágrimas nos olhos quando disse: “Obrigado, foi maravilhoso.”

Nem todos os professores eram tão jovens. As escolas também tinham professores mais velhos, às vezes bem mais velhos. Um destes era o Sr. George Anthony, que ensinava inglês na Escola Secundária Amanhecer (*Dawn High School*), de Khurruum. Era um espirituoso e civilizado cavalheiro indiano de 91 anos, com cabelos tingidos de preto e traçados de tinta fazendo as vezes de sobrancelhas, bigode e costeletas. Ele se aposentara de seu empenho estatal anos atrás, mas era completamente dedicado ao magistério, “a passar adiante para as mentes jovens o que de melhor já foi dito e pensado”, motivo pelo qual preenchia sua aposentadoria com a atividade de professor. Ele era um apaixonado, e um apaixonado pela razão e pelo aprimoramento humano, tendo ao mesmo tempo um grande respeito pela tradição. (“Nós dos velhos tempos preferimos os nomes antigos”, disse-me a respeito da mudança dos nomes das cidades de Bombaim e Madras para Mumbai e Chennai.)

Conheci George quando visitei pela primeira vez a Escola Secundária Amanhecer, onde ele estava dando uma aula sobre *Conhecimento e Sabedoria*, de Bertrand Russell. Naquela ocasião, as crianças mais velhas presidiram uma cerimônia em minha homenagem, e George fez um discurso emocionante, que evidentemente inspirou as crianças, sobre o valor da disciplina e do aprimoramento pessoal. Ele discorreu sobre a importância da pontualidade e sobre como, buscando a realização de seus desejos pessoais sem deixar de lado seus deveres para com os outros, as crianças poderiam fazer da Índia um grande país.

De volta ao escritório de Khurruum, sentamo-nos para tomar chá no mesmo minuto em que acabou a eletricidade na Cidade Velha. Na luz baixa do crepúsculo, Khurruum mostrou a George um manual da *Reader's Digest*, com um título como *Tudo o Que Você Precisa Saber Sobre Quase Tudo*. “Este livro acaba de ser lançado”, disse Khurruum. “Oooh”, disse George muito empolgado, folheando o volume, “Eles lançam livros excelentes!” A condição da capa despertou minhas suspeitas; olhei dentro do livro e vi a data de publicação: 1986. Foi um momento adorável.

Outro professor mais velho era o Sr. Mushtaq, que administrava a Escola Modelo de Estudiosos (*Scholars Model School*). A Estudiosos ficava em uma alameda muito estreita, bem diante da Escola Primária Governamental Para Garotos (*Government Boys Primary School*) e da Escola Secundária Para Garotos (*Boys High School*). Na mesma alameda, podiam-se ver outras três escolas privadas. Então, como é a escola pública?, perguntei inocentemente. Sr.

Mushtaq riu. “É uma escola do governo,” disse sem titubear, como se nenhuma outra explicação ou descrição fosse necessária. Ele também era um cavalheiro bastante refinado e educado, de 66 anos, que falava sobre seu amor pela literatura inglesa com uma paixão discreta. Fora professor universitário por 36 anos e, “para manter minha mente ativa e continuar a servir meu povo, agora dou aulas para as classes baixas.” Ele me falou dos autores sobre os quais ama ensinar, de Shakespeare a Milton e Charles Dickens, e sobre seu poeta favorito, Robert Frost. “Você sabia que Robert Frost ganhou o título de poeta laureado na época do presidente J.F. Kennedy?”, perguntou. Eu não sabia. Ele continuou: “Eu não sou um professor, mas alguém que desperta’, era assim que Robert Frost descrevia a si mesmo. O que mais eu poderia desejar, além de despertar o amor pela literatura em meus alunos?” Então ele recitou na íntegra, com uma voz sussurrada e reverente, seu poema favorito: “Parada Ante a Mata em Noite de Inverno” (“Stopping by Woods on a Snowy Evening”):

Conheço bem o dono desta mata;
Mas fica na cidade a sua casa.
Não me há de ver parado aqui, diante
Do bosque a dissolver sob a borrasca.

Meu pobre cavalinho achará estranho
Pararmos longe de qualquer descanso,
Entre a floresta e o lago congelado,
Em plena noite mais negra do ano.

Ele ressoa o seu sino assustado,
A perguntar se estamos enganados,
E para além somente o som sem dono
Do vento leve e da neve suave.

A mata é bela em seu tardio outono,
Mas há promessas vergando-me os ombros,
E ainda estou longe de cair no sono,
E ainda estou longe de cair no sono.

Quando ele terminou, os outros donos de escolas que me acompanhavam balançaram a cabeça em aprovação, em pleno escritório barulhento e bagunçado, encravado no coração vibrante das ruelas da Cidade Velha. Sr. Mushtaq então explicou a metáfora implícita que há no poema: “o

sono é a morte, e há um personagem velado: um carro fúnebre – ‘ele ressoa o seu sino assustado.’” “Eu adoraria ver a neve um dia”, disse em voz baixa.

Estes professores em particular me pareceram muito bons. Mas como professores largamente destreinados e mal pagos poderiam competir com suas contrapartes bem pagas das escolas públicas? Como as crianças poderiam aprender algo com eles? Enquanto visitava as escolas, percebi que esse era um mistério que eu precisava resolver. E a quantas crianças eles atendiam, eu me perguntava? Qual a proporção de famílias pobres utilizando educação privada na Cidade Velha? Claramente, os dados oficiais não seriam de grande ajuda aqui, pois um grande número de crianças frequentava escolas “extraoficiais”, que operavam fora do alcance do radar do governo. Khurum achava que o número chegava a 80% em algumas áreas. De novo, eu precisava descobrir. Era evidente que Sajid e os diretores de escolas como ele eram empresários. Mas não se pareciam nem remotamente com “capitalistas explorando os pobres”, como uma pessoa do Banco Mundial viria a opinar quando lhe falei sobre minha “descoberta”. Parecia imensamente injusto caracterizar desse modo os donos de escolas que eu conhecera. Ao contrário, eles pareciam dedicados às crianças sob sua responsabilidade, dispostos a sair de sua zona de conforto para ajudar a melhorar a educação oferecida atualmente. Em meu primeiro encontro com Sajid, fui convidado, junto a vários outros diretores de escolas privadas, para ir ver os jogos e o equipamento recreativo que ele adquirira recentemente. Os outros donos de escola ficaram positivamente boquiabertos diante dos inúmeros benefícios que aquilo poderia trazer ao aprendizado de seus alunos. E, no primeiro fim de semana de minha visita, fui o convidado de honra responsável por abrir a feira de ciências da Escola Secundária M. A. Ideal (*M. A. Ideal High School*), que duraria dois dias, nas ruelas atrás da avenida de Kishanbagh.

M. A. Ideal, nome inspirado em seu fundador Mohammed Anwar, havia sido fundada quando Anwar era um jovem de 23 anos, em 1987, época em que ele dava aulas a cerca de 40 crianças sentadas em esteiras, pelo valor de 10 rupias mensais (em torno de \$0,60 segundo a taxa de câmbio da época), ocupando duas salas alugadas. Quando o visitei, sua escola tinha cerca de 400 alunos (mais da metade eram meninas) e ocupava prédios próprios. Para a feira de ciências, toda a escola fora transformada em algo semelhante a um bazar, com todos os alunos, individualmente ou em pares, contribuindo com exposições que eles próprios haviam projetado, auxiliados pelos professores quando necessário, visando a ilustrar algum fato científico. As exposições incluíam a dissecação de um sapo (para minha consternação, vivo); uma

maquete dinâmica da maior barragem hidrelétrica de Andhra Pradesh; uma demonstração de como velas em recipientes de diferentes tamanhos queimam em velocidades diferentes; uma mostrando como a água é sugada para dentro dos recipientes quando as velas queimam, e por quê; outra mostrando a temperatura de ebulição da água; e ainda outra mostrando o que acontece quando o magnésio queima (com as fórmulas completas das alterações químicas). Entre as crianças mais novas havia exposições mostrando diferentes classificações de vegetais e frutas, breves descrições das diferenças entre a vida no campo e na cidade, ou maquetes de pulmões e sistemas nervosos, feitas em poliestireno. Durante todo o fim de semana, pessoas da vizinhança e membros associados da Federação dos Administradores de Escolas Privadas foram assistir às exposições e questionar os alunos.

E, no fim de semana seguinte, houve uma olimpíada de dois dias, envolvendo cerca de uma dúzia de escolas da federação. No primeiro dia, houve esportes. No simplório pátio recreativo, as meninas jogavam um jogo chamado *Kho-Kho*, e do lado de fora, na rua, havia uma competição feminina de pular corda. Os garotos jogavam um jogo pesado chamado *kabbadi*, cujo principal objetivo era derrubar os oponentes no chão, ao mesmo tempo em que se prendia a respiração e se repetia a frase “*kabbadi, kabbadi, kabbadi...*” para provar que você realmente estava prendendo a respiração. Se você parasse, estava fora. Algumas meninas muçulmanas, com as cabeças cobertas, assistiam aos garotos e gritavam entusiasmadamente pelos seus favoritos. Havia ainda corridas, em que os garotos corriam de pés descalços pela rua suja, com o inspetor de polícia como convidado apitando a largada. O segundo dia das olimpíadas incluía canto, desenho, escrita ensaística e competições de conhecimento geral (CG). Sajid era um dos jurados da competição de canto e divertia os alunos com performances espirituosas de várias canções em urdu, incluindo uma versão tocante de “Nós Vamos Vencer.”

O fato de os donos de escolas dedicarem fins de semana inteiros a seus alunos evidenciava seu comprometimento com as crianças sob seus cuidados. E eu descobri ainda outra coisa digna de nota. Na Nova Escola Secundária Santa Maria (*New St. Mary High School*), conheci a maravilhosa diretora Maria, cuja irmã gêmea também administrava uma escola privada ali perto. Ela me contou que sua escola fora construída sobre um “lamento”, apontando para uma fotografia sobre sua mesa, de uma menininha de uns dois anos. “Minha filha faleceu”, ela disse, “e eu tive de passar por uma operação que me impossibilitou de ter mais filhos. Então decidi abrir uma escola, para atender a crianças de todos os lugares.” “Você agora tem 700 filhos”, eu disse.

“Sim, 700 filhos. E dou bolsas de estudo a 130 destes, em homenagem à minha filha. E todos os anos, no aniversário dela, dou mais dessas bolsas.”

A generosidade de Maria para com os mais pobres entre os pobres acabou se mostrando mais frequente do que se poderia supor. Às crianças órfãs ou advindas de famílias numerosas, os administradores das escolas comumente ofereciam educação gratuita ou subsidiada. Que tipos de crianças eram beneficiadas? Enquanto visitava as escolas privadas da Cidade Velha, eu ouvi algumas de suas histórias.

Saba Tabasum, de 9 anos, e suas duas irmãs recebiam educação gratuita na Escola Privada Master Mente (*Master Mind Private School*). Seu pai, que estudara apenas até o nível primário, estava atualmente acamado devido a um acidente de trabalho. Sua mãe, que era analfabeta, trabalhava como faxineira nas casas da região para sustentar a família. As três crianças e os pais viviam do salário da mãe, que era de aproximadamente 200 rupias (\$4,44) por semana. Com esse dinheiro, ela tentava educar suas três filhas, pagar as despesas da casa e as despesas médicas de seu marido. Saba ia bem nos estudos. Ela era uma das melhores alunas em sua escola e desejava tornar-se professora.

A Escola Secundária da Paz dava a Shakera Khan, de 5 anos, e a suas três irmãs, bolsas de estudo de 40%. Seu pai, que era analfabeto, trabalhava em uma loja de sapatos e ganhava por dia até 100 rupias (\$2,22). Contudo, se não vendesse nenhum sapato, ele voltava para casa de mãos vazias. Sua mãe também era analfabeta, mas tentava ajudar fazendo bicos que pagavam de 25 a 30 rupias (\$0,56 a \$0,66) por dia.

Farath Sultana, de 10 anos, também frequentava a Escola Secundária da Paz. Seu pai trabalhava como faxineiro em uma mesquita e ganhava um salário mensal de 700 rupias (\$15,55), o que ele admitia não ser suficiente para alimentar os quatro membros de sua família. A família morava de graça na casa de parentes que os ajudavam a sobreviver a cada mês, dando-lhes comida. Tanto o pai quanto a mãe eram analfabetos, mas queriam que seus filhos tivessem uma educação. A Escola Secundária da Paz dava educação gratuita a Farath e a seu irmão de 6 anos, por conta da situação financeira crítica de ambos.

Tudo indicava que essas escolas privadas, enquanto operavam como empresas, também prestavam serviços filantrópicos às suas comunidades. Os donos afirmavam-no com todas as letras. Eles eram empresários, sim, mas também queriam ser vistos como “trabalhadores sociais” a serviço de suas comunidades. Uma grande motivação – muitos dos proprietários relatavam algo

semelhante – era seu próprio status na sociedade. Khurram me disse: “Eu tenho a ambição de dirigir uma escola, de oferecer conhecimento, de construir bons caracteres, bons cidadãos, boas pessoas. Como diretores de escola, nós temos status, as pessoas nos respeitam, e nós respeitamos a nós mesmos.”

Mas o mistério central era por que os pais matriculavam seus filhos nessas escolas. Pois, ainda que as taxas fossem baixas, as escolas públicas eram gratuitas. Nas escolas públicas as crianças ganhavam uniformes de graça, arroz de graça na hora do almoço e livros de graça. E, por mais que me agradasse muito visitar as escolas privadas e testemunhar a dedicação de seus administradores, a condição de seus prédios era preocupante. Eles eram apertados, muitos eram sujos, com frequência fedorentos e escuros, e sempre, em algum nível, improvisados. Uma das escolas ficava num criadouro de galinhas adaptado. Então por que os pais escolheriam pagar para mandar seus filhos a escolas como essas? Os diretores me disseram que as escolas públicas tinham muitos problemas. Os professores não compareciam, e quando compareciam raramente davam aula. Ouvi dizer na Cidade Velha que as escolas públicas estavam perdendo alunos, mesmo que os professores ainda ganhassem bons salários. Dizia-se que uma escola pública das redondezas tinha 37 professores, mas apenas 36 alunos. Outras escolas atendiam a mais crianças, mas a mesma história sobre o ensino precário era repetida.

No entanto, é claro que a opinião dos donos de escolas privadas era tendenciosa. Eu queria ouvir o que os pais tinham a dizer. Na Escola Nova Esperança (*New Hope School*), em um prédio estreito de dois andares, com três salas de aula em cima e uma sala principal embaixo, eu conversei com nove mães, todas trajando burcas pretas. Três pais também apareceram e sentaram-se longe das mães, do outro lado da sala. Eu perguntei a eles sobre as escolas públicas. Sua opinião era a pior possível. Eles disseram que os professores davam festas nas escolas, ou davam apenas uma aula de cada seis programadas, e tratavam as crianças como órfãos. Era inquestionável seu desejo de manter seus filhos longe das escolas públicas.

Na Escola Secundária da Paz, um numeroso grupo de pais veio falar comigo ao fim do dia, reunindo-se sob uma lona colorida que Wajid providenciara para protegê-los do sol. Eram principalmente mães, muçulmanas vestidas todas de preto, algumas com véus, outras semiveladas, algumas sem véu algum, e em meio às quais havia algumas poucas mulheres hindus ou cristãs vestidas em sáris coloridos. As mães foram muito acessíveis. De modo algum elas mandariam seus filhos a escolas públicas, disse uma. Mas os professores não são bem capacitados?, eu perguntei. Sim, eles podem ser

grandes estudiosos, mas não são muito bons professores. “Eles chegam a bater nas crianças, tratam-nas como escravos”, disse outra.

Novamente, era possível que a opinião desses pais fosse tendenciosa – afinal, eles haviam se comprometido financeiramente com a matrícula de seus filhos em escolas privadas, então deviam sentir certa necessidade de defender tal decisão. Eu tinha de ir a uma escola pública para ver com meus próprios olhos. Khurrum aceitou prontamente ser meu guia, e para minha surpresa parecia relacionar-se muito bem com o representante pedagógico distrital que nos acompanhou. O prédio era bonito de fora – muito, muito melhor do que as condições improvisadas que eu encontrara nas escolas privadas. Era uma estrutura de três andares, bem dividida, com um largo pátio recreativo, um letreiro vistoso e um escritório amplo e confortável para o diretor. No andar de cima, a primeira sala de aula que visitamos tinha 130 alunos apertados todos juntos, sentados no chão, não havendo mesas ou cadeiras em nenhum local da escola. Os outros professores haviam faltado naquele dia, segundo me disse em tom de desculpas o diretor, “então temos de dar aula a todos de uma vez.” “Eles faltam todos os dias”, disse o representante pedagógico distrital – o primeiro entre muitos comentários da parte de funcionários do governo que me impressionaram por sua franqueza realista (se é que essa é a melhor expressão) ao abordar as falhas do sistema pelo qual eram responsáveis. Havia mais duas salas com um número de alunos semelhante, enquanto todas as demais estavam vazias. Talvez essas salas lotadas fossem a razão pela qual alguns pais preferiam as escolas privadas? Mas estas eram realmente melhores, ou estariam os pais equivocados?

Por fim, eu soube da frustração dos donos de escolas privadas com as regulamentações do governo. De início, me impressionou saber quão frequentemente os inspetores estatais as visitavam – de três a cinco vezes por ano –, o que parecia mostrar uma surpreendente preocupação com o controle da qualidade do ensino. Mas então Khurrum me chamou em um canto e revelou que eles não vinham inspecionar, mas obter “satisfação pessoal”. Naquele momento eu fui ingênuo o suficiente para me chocar, até que comecei a ouvir a mesma história de outros administradores, assim que ganhava sua confiança; e por fim percebi que subornar funcionários do governo era um mal necessário à vida naquela comunidade. Muito em breve, também eu me tornaria quase indiferente à presença de subornos – “pagamentos extraoficiais”, como eram chamados na meticulosa contabilidade de Sajid-Senhor. O fato é que havia muitas regulamentações com que estar em dia – “como posso ter um pátio recreativo de 1000 metros quadrados?”, disse Wajid, da Escola Secundária da

Paz, apontando para a rua ultra-movimentada em que se situava sua escola. Ao detalhar seus problemas com os inspetores do governo e seu desejo de obter reconhecimento oficial, ele disse algo que nunca vou esquecer: “Às vezes, o governo é um obstáculo para bem do povo.” Então era preciso recorrer aos subornos para permanecer registrado e impedir que os inspetores fechassem as escolas. Isto contrastava fortemente com as respostas que eu obtinha dos administradores das faculdades ricas que estava pesquisando simultaneamente para a Corporação Financeira Internacional, quando lhes perguntava sobre possíveis dificuldades com regulamentos e inspetores: “Regulamentos?”, diziam eles despreocupadamente, “Bem, se alguém se puser no meu caminho, eu pego o telefone e contato o MC”, isto é, o Ministro Chefe.

Eu me dei conta de que algo um tanto extraordinário estava se passando nas ruelas de Hyderabad. Tudo indicava, afinal de contas, que minha experiência com educação privada poderia ter alguma relevância para meu desejo de ajudar os pobres. O que estava acontecendo tinha implicações óbvias sobre o modo como víamos a educação em países em desenvolvimento, correto? Se tantos pais estavam optando por matricular seus filhos em escolas privadas, pois percebiam que as escolas públicas eram horríveis, isto era certamente uma descoberta impactante que interessaria aos especialistas em desenvolvimento, correto? Eu estava prestes a acordar para uma dura realidade...

2 ...Que no fim das contas não era descoberta nenhuma

O Gorila de 500 kg

Curiosamente, minha descoberta não era descoberta nenhuma, ao menos não para algumas pessoas. Ao deixar Hyderabad, voltei a Délhi para encontrar mais uma vez o pessoal do Banco Mundial antes de prosseguir com minha “pesquisa de campo” em outros países. Eu estava animado e mal via a hora de contar a eles tudo o que descobrira nas ruelas da Cidade Velha em Hyderabad e ouvir seus conselhos sobre como proceder dali em diante.

Mas eles não ficaram nem um pouco impressionados. Reuni-me com um grupo de funcionários do Banco em seus agradáveis escritórios, repletos de vasos de samambaias e fotografias de lindas crianças. A maioria deles, é verdade, nunca ouvira falar de escolas privadas para os pobres, e ficaram genuinamente intrigados com o fato de existirem escolas cobrando apenas \$10,00 por ano, sem o auxílio de organizações filantrópicas. Mas mesmo estes me disseram que o que eu tinha encontrado eram algumas organizações não governamentais trabalhando nas ruelas, abrindo algumas escolas, e eis tudo. Eles acreditavam que eu estava apenas mal orientado, embora eu insistisse no contrário. No entanto, uma mulher do grupo, Sajitha Bashir, havia visto ela mesma algumas escolas privadas de baixo custo em Tamil Nadu, e ainda assim estava convicta de que não havia nenhuma parecida em Karnataka, localidade que ela vinha estudando, e portanto as escolas privadas não eram um fenômeno universal. Diante de todo o grupo, ela teceu as maiores invectivas contra tais escolas: elas estavam se aproveitando dos pobres, seus administradores eram empresários inescrupulosos que não pensavam em nada a não ser em lucrar. Isto definitivamente não batia com o que vira em Hyderabad – como poderiam essas pessoas dedicar seus fins de semana a competições de ciência e olimpíadas se sua principal motivação era o dinheiro? Eu não estava nem um pouco convencido e, não sem hesitação, passei a relatar alguns detalhes do que tinha visto em Hyderabad. Ninguém viu grande relevância em minhas informações. Aqueles que nunca tinham ouvido falar sobre escolas privadas para os pobres deram de ombros, e a reunião logo se dispersou.

Mais tarde, Sajitha me convidou para um café no andar de baixo, evidentemente no intuito de me ajudar a perceber meus erros de perspectiva. Isto é, as escolas privadas talvez existam, algumas *até podem* ser melhores do que as públicas, mas isso só se dá porque elas são *seletivas*. “Elas selecionam o creme do creme”, disse ela (e eu tive de me forçar a lembrar que estávamos

falando de pais que ganhavam um ou dois dólares por dia), o que apenas piorava mais a situação das escolas públicas. De todo modo, persistindo no tema de que apenas algumas poucas escolas privadas eram boas, ela continuou: “A maioria delas é um desastre, há uma desastrosa rotatividade de professores, que não são capacitados nem comprometidos, e os proprietários sabem que podem simplesmente contratar outros, pois há uma longa lista de pessoas desempregadas à espera.” Ela parou para beber um gole de seu café. “Todos os educadores, 100%, acreditam que o que essas escolas privadas de baixo custo fazem é indefensável diante da teoria educacional moderna. O aprendizado mecânico, a superficialidade – eles são apenas falsos professores aproveitando-se dos pobres.”

Mas o problema central, claramente baseado em convicções pessoais bem intencionadas de Sajitha, era a questão da igualdade. Ao deixar algumas crianças, as mais pobres entre as pobres, à mercê de escolas públicas “decadentes”, as escolas privadas estavam fomentando a desigualdade e não melhorando a situação. Por este motivo, devemos dedicar todos os nossos esforços ao aprimoramento das escolas públicas, ao invés de nos deixarmos levar pelo que ocorre em algumas poucas escolas privadas. Para Sajitha era evidente: se muitos – ou mesmo alguns poucos – pais tinham maiores aspirações para seus filhos e queriam mandá-los a escolas privadas, então “eles não deveriam poder fazer isso, pois é injusto.” É injusto porque piora a situação dos que ficam para trás. Isto me intrigou. Por que tínhamos de tratar os pobres dessa maneira homogeneizante? Será que nós – Sajitha e eu – seríamos felizes se fôssemos pobres, vivendo em favelas, e impossibilitados de fazer o melhor por nossos filhos, mesmo o mínimo ao alcance de nossos poucos recursos? Mas não respondi nada. Quando nos despedimos, bastante cordialmente, ela me disse que já havia uma boa quantidade de literatura desenvolvimentista sobre escolas privadas para os pobres, e que portanto eu não deveria me empolgar demais com minha “descoberta”, como fizera hoje, pois só provocaria risos. Ela me deu algumas referências para pesquisar.

E ela estava certa. Eu fizera um péssimo trabalho de detetive ao não ter localizado antes essas referências. Mas, pensando bem, talvez minha falta de conhecimento sobre o que estava acontecendo fosse justificável: pois, nos escritos indicados por Sajitha e em outros subsequentes que encontrei, a discussão sobre as escolas privadas para os pobres era de algum modo velada, ou referida tangencialmente, e ignorada em escritos posteriores. Certamente não era um ponto elencado em quaisquer conclusões ou implicações políticas – às quais muitos de nós preguiçosamente recorreremos quando passamos os olhos

sobre literatura desenvolvimentista. Era quase como se os autores em questão estivessem envergonhados ou desnorteados pelo fato de haver escolas privadas para os pobres. Eles escreviam de passagem sobre essas escolas, mas ao invés de considerá-las algo muito significativo – como me pareceram quando eu primeiro as “descobri” em Hyderabad – elas não pareciam influenciar de nenhum modo substancial as soluções propostas pelos autores ou quaisquer futuras discussões. Mesmo entre aqueles que não negavam a existência de escolas privadas para os pobres, todos, aparentemente, negavam seu significado.

Quanto mais eu explorava essas referências, mais perplexo ficava. Uma coisa era alguém argumentar que o único modo de se oferecer “educação para todos” era através de educação pública subsidiada pela ajuda internacional, quando este alguém desconhecia a existência de escolas privadas para os pobres. Mas, uma vez ciente de que muitos pais pobres estavam abandonando o sistema educacional estatal para matricular seus filhos em escolas privadas, então certamente isto deveria constar no radar do especialista como algo digno de comentário no debate sobre “educação para todos” – ou não? Aparentemente, não.

Por sugestão de Sajitha Bashir, fui consultar o trabalho de Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1998. Ele é coautor de um volume importante, *Índia: Desenvolvimento e Participação*, no qual são mencionados alguns fatos extraordinariamente promissores a respeito da educação e dos pobres. Mas tais fatos são sumamente ignorados nas conclusões do autor. Eu li a conclusão do capítulo sobre educação e não encontrei coisa alguma que contrariasse o que todos sabem: “A educação básica universal é um objetivo realizável”, escrevia o autor, desde que se torne “uma questão política mais vigorosa.^[1]” Mais gastos estatais são necessários e o governo deve engajar-se mais ativamente em “abrir novas escolas, melhorar as infraestruturas, contratar mais professores, simplificar o currículo, organizar as guias de matrícula, oferecer livros didáticos gratuitos”, e assim por diante. Ele sequer se furtou a apregoar o refrão mais batido sobre a educação privada, de que as “classes privilegiadas” são “os principais clientes de escolas privadas não subsidiadas.” Era mais do mesmo senso comum: a educação privada serve as elites e não tem nada a ver com a educação primária universal, da qual se ocupam governos e políticas públicas. Não havia nada ali que questionasse os consensos desenvolvimentistas.

Mas eis que, imprensada entre essas duas citações, eu encontrei não apenas uma descrição extraordinária das falhas básicas da educação pública,

como também a observação de que muitas comunidades, incluindo as mais pobres, têm recorrido às escolas privadas! O texto dizia que, já em 1994 – as estatísticas mais atualizadas utilizadas pelo autor –, na Índia *rural* (isto é, predominantemente pobre), o índice de matrículas em escolas privadas já era maior do que 30% e havia uma “crescente aceleração” dos números ao fim dos anos 1990, “especialmente em áreas onde as escolas públicas não vão bem.” Em áreas urbanas, a tendência era ainda mais gritante, com a proporção de escolas privadas estimada em 80% ou mais. Enquanto eu lia isso, me parecia difícil conciliar tais afirmações com a noção de que as escolas privadas eram financiadas principalmente pela elite – pois era preciso ampliar muito a definição de privilegiado para incluir nela mais de 80% da população urbana e mais de 30% da população rural! O que estava acontecendo?

Ao invés de considerar com atenção as escolhas dos pais de crianças pobres, Sen os criticava por fazê-las: em vilas de Uttar Pradesh, segundo ele, a resposta dos pais pobres ao mau funcionamento das escolas públicas era “mandar seus filhos a escolas privadas”. Ele fizera este comentário no intuito de criticar a preferência dos pais por educar seus filhos homens ao invés de suas filhas. Mas, quando li isso, pareceu-me que ele ignorava o ponto mais importante; *apenas de passagem*, ele fizera um comentário sobre a utilização de escolas privadas pelos pobres, ignorando essa informação em toda a discussão posterior! Quão estranho era isso?

O significado de tamanhas evidências perdia-se totalmente nos comentários e discussões posteriores feitos por Sen. No máximo, algumas páginas adiante, ele justificava a preocupação com a crescente desigualdade educacional ao fazer a advertência, da parte de um “educador renomado”, de que a educação pública “está desmoronando em todos os lugares por conta da proliferação do ensino privado, que desviou do foco legítimo a atenção da classe média atuante e da classe educada.” Novamente, decerto o “problema” não eram “a classe média atuante e a classe educada”, mas, pelas evidências que o próprio autor já nos dera, as massas menos educadas e politicamente inarticuladas? Era como se um gorila de 500 kg estivesse na sala de estar de Sen, mas ele não quisesse ofender ninguém ao mencioná-lo. Por que será que ele não viu o significado de suas próprias evidências? Ou será que eu é que estava vendo coisas demais nessas breves referências?

Uma das principais fontes de Sen era o *Relatório Público Sobre a Educação Básica* (Relatório PROBE, em inglês), uma pesquisa detalhada sobre a prestação de serviços educacionais em quatro estados do norte da Índia. Sajitha Bashir, do Banco Mundial, também havia me enviado uma cópia dele.

Eu o li com crescente perplexidade. Também ali estava claro que “mesmo entre famílias pobres e comunidades desprivilegiadas, encontram-se pais que fazem grandes sacrifícios para enviar alguns ou todos os seus filhos a escolas privadas, de tão desiludidos que estão com as escolas do governo.^[2]” Aqui estava uma nova fonte apontando para o fenômeno das escolas privadas para os pobres – então por que estas não eram mais conhecidas? Os achados da equipe do PROBE sobre a qualidade das escolas públicas eram ainda mais surpreendentes. Quando os pesquisadores visitaram de surpresa uma ampla amostra aleatória de escolas públicas, *apenas em metade delas* estava ocorrendo alguma “atividade educacional”! Em *um terço*, o diretor estava ausente. O relatório dava exemplos comoventes de pais que lutavam contra todo tipo de dificuldades para manter as crianças na escola, mas elas seguiam aprendendo próximo de zero. As tarefas de casa eram “quando muito, casualmente verificadas.” Os pesquisadores relataram “muitos casos de professores irresponsáveis mantendo as escolas fechadas ou sem atividades por vários meses seguidos”; uma escola “onde o professor estava bêbado”; outra onde o diretor obrigou as crianças a fazerem suas tarefas domésticas, “incluindo vigiar um bebê”; vários casos de “professores dormindo em sala de aula”; e um diretor que ia à escola apenas “uma vez por semana... e daí para pior.” A equipe observou que, nas escolas públicas, “as atividades de ensino foram, de modo geral, reduzidas a um mínimo, em termos tanto de tempo quanto de esforço.” Mais importante, “esse padrão não se restringe a uma minoria de professores irresponsáveis – ele tornou-se a norma na profissão.” Mas tais problemas não foram observados nas escolas privadas para os pobres. Quando os pesquisadores visitaram de surpresa uma amostra aleatória de escolas privadas sem subsídios (isto é, que não recebiam fundos do governo), havia sempre “intensa atividade em sala de aula.”

Então, qual era o segredo do sucesso dessas escolas privadas para os pobres? O relatório era muito claro: “Em uma escola privada, os professores são *comprometidos* com o administrador (que pode demiti-los) e, através dele, com os pais (que podem retirar seus filhos da escola). Em uma escola pública, a cadeia de comprometimento é muito mais fraca, pois os professores têm empregos permanentes, com salários e promoções desvinculados de seu desempenho. Esse contraste é percebido com total clareza pela grande maioria dos pais.”^[3] O comprometimento também era o fator enfatizado por Amartya Sen. Para ele, a má qualidade do ensino “reflete uma falta endêmica de comprometimento no sistema educacional.”^[4]

Outros livros que me tinham sido indicados provocavam a mesma sensação peculiar de que algo significativo estava sendo irresponsavelmente minimizado. Ao ler os índices ao início e ao fim do *Relatório Oxfam Sobre Educação*, um texto clássico para educadores desenvolvimentistas, de novo encontrei apenas o discurso consensual de que governos e agências internacionais devem suprir as necessidades educacionais dos pobres. A introdução afirmava que há uma crise educacional devida ao fato de que os governos e agências internacionais quebraram suas promessas de “oferecer uma educação básica gratuita e obrigatória.”^[5] Então, na conclusão, se dizia que há esperança, mas apenas se os países, tanto os ricos quanto os pobres, renovarem seu compromisso junto a uma “educação gratuita e obrigatória.” Se os governos nacionais gastarem mais e os países ricos aumentarem sua contribuição humanitária em alguns bilhões por ano, então poderemos alcançar a educação primária universal no ano de 2015. Não há nada de excepcional em nada disso, pensei enquanto lia.

Mas eis que, novamente, escondida em um capítulo intitulado “Barreiras Nacionais à Educação Básica”, estava a extraordinária (porém minimizada) observação: “A noção de que as escolas privadas atendem às necessidades de uma pequena minoria de pais ricos está defasada... É interessante notar que um setor privado de baixo custo tem emergido para atender às demandas de famílias pobres.” De fato, há um “mercado crescente para a educação privada entre famílias de baixa renda.” O autor do relatório, Kevin Watkins, apontava evidências indicando que havia largas proporções de crianças pobres matriculadas em escolas privadas e comentava: “Tais resultados indicam que a educação privada é um fato muito mais presente na realidade do que se costuma admitir.” Eu baixei o livro e pensei: isso é inesperado, não é? Algo tão surpreendente quanto grandes quantidades de indivíduos pobres utilizando escolas privadas é sem dúvida digno de nota nas conclusões, não é? Nem um pouco. O fato de que os pobres têm encontrado um modo de melhorar sua própria condição foi considerado indigno de subsequentes menções na introdução como na conclusão do texto. Isto é, tratava-se de um não-fato para o *Relatório Oxfam Sobre Educação*.

O senso comum a respeito deste fenômeno surpreendente, somado ao consenso de que não se tratava de um fenômeno verdadeiramente significativo, pareceu-me inacreditável após minha primeira visita a Hyderabad. Que pais pobres em alguns dos lugares mais desamparados do planeta estejam recorrendo a escolas privadas porque as públicas são inadequadas e irresponsáveis pareceu-me um território imensamente significativo a ser

explorado pelos especialistas em desenvolvimento. Quanto mais eu lia sobre essas evidências, mais me parecia que os especialistas estavam deixando passar uma conclusão óbvia: se queremos alcançar o objetivo da “educação para todos”, oferecendo educação primária universal e de qualidade até 2015, segundo acordado pelos governos e organizações não governamentais em 2000, sem dúvida deveríamos atribuir ao setor privado um papel substancial no processo, dado o evidente potencial que ele já mostrou ter. Não poderíamos levar em consideração as escolhas dos pais, ao invés de simplesmente ignorá-las?

Curiosamente – ao menos para mim –, esta *não* era a conclusão a que tinham chegado os especialistas em desenvolvimento. O *Relatório Oxfam Sobre Educação* exemplificava a atitude geral. Deixe-me repetir: era bastante evidente que as escolas públicas para os pobres estavam emergindo em grande número e que os pais confiavam mais nelas do que nas escolas governamentais para os pobres. Malgrado tudo isto, o relatório afirmava que “não há alternativa” além de buscar provisões *públicas* para se alcançar a educação universal. O Relatório PROBE também mostrava que as escolas privadas existiam e estavam fazendo um trabalho muito melhor do que as escolas públicas, mas mesmo assim concluía que não devemos nos deixar enganar por uma possível “solução fácil” ao confiar a educação básica a escolas privadas. Pelo contrário, ele retificava que, embora tivesse pintado um quadro “relativamente colorido” do setor privado, onde havia um “alto nível de atividades em sala de aula... melhor utilização de recursos, maior atenção prestada às crianças pequenas e maior atenção dos professores às queixas dos pais”, isto definitivamente *não* significava que a educação privada era uma resposta ao problema da educação para todos.

Não Existe Solução Fácil

Por que não? Nos últimos oito anos, tenho me dedicado a explorar este enigma: por que aquilo que os pobres fazem por conta própria tem de ser sistematicamente ignorado por especialistas em desenvolvimento e por aqueles com poder e influência nessa área? Inspirado pelas minhas primeiras visitas a escolas privadas para os pobres em Hyderabad e pela forte impressão de que as pessoas trabalhando nelas não se assemelhavam às caricaturas pintadas pelos especialistas em desenvolvimento, eu percebi que tinha de pesquisar o assunto por conta própria. Consegui uma modesta concessão da companhia educacional britânica CfBT para um projeto em pequena escala nas ruelas de Hyderabad, investigando 15 escolas com o objetivo de descobrir mais sobre seus modelos

educacionais e empresariais. Os resultados do projeto seriam indicativos, mas não chegariam realmente a responder às questões mais desafiadoras, e com eles eu ainda não poderia convencer pessoas como Sajitha Bashir, do Banco Mundial, de que estava diante de algo grande. Felizmente, Jack Maas, da Corporação Financeira Internacional, encarregou-me de algumas consultorias adicionais em diversos países em desenvolvimento; e então, sempre que visitava um país, eu tirava uma folga da pesquisa que estava fazendo sobre as escolas privadas de elite para ir às áreas mais pobres verificar se encontraria ali o mesmo que testemunhara em Hyderabad.

Em Gana, deixando um pouco de lado a avaliação de uma franquia de um curso de informática, conheci o idoso e espirituosíssimo Sr. A. K. De Youngster, que observava com orgulho as crianças da Escola Internacional De Youngster iniciarem seu dia cantando a canção “Quão Grande Sois Vós”, na escola que ele começara do zero em 1980. Naquela época, eram 36 crianças em uma sala térrea da casa de Youngster; ele, um diretor de escola experiente, abrira suas portas após súplicas do povo da cidade, que já desde então estava descontente com o fato de as escolas públicas “não fazerem seu melhor” pelas crianças. Quando conheci Youngster, 22 anos depois, sua escola tinha quatro ramificações, atendendo a 3.400 crianças e cobrando taxas de mais ou menos \$50,00 por período, acessíveis a muitos dos pais pobres. E, àqueles que não podiam pagar, ele oferecia bolsas de estudo integrais. Sentado em seu escritório, sob um ventilador trepidante que espalhava o suor em sua testa, ele gargalhou ao me contar que aos sete anos de idade escrevera ao Presidente Eisenhower de sua vila em Gana Ocidental, pedindo ajuda para seus estudos. “Os americanos não me ajudaram”, disse sorrindo, “então tive de aprender a me virar por conta própria.”

Em seguida, viajei para a Somalilândia, a porção do noroeste da Somália que se declarou independente daquele Estado tumultuoso, embora não seja reconhecida por nenhuma agência internacional. Contrastando fortemente com minha primeira viagem à Índia, decolei de Dubai em um surrado avião russo de 1950, um modelo com quatro hélices e nariz arrebitado, que teve de parar para reabastecer em Aden. Nas redondezas de Boroma, uma cidade marcada pela guerra que abriga 100.000 almas na estrada que leva às montanhas da Etiópia, conheci o Professor Suleyman, o vice-reitor da Universidade Amoud, a primeira universidade privada da Somalilândia. Boroma não tinha suprimento de água (carroças puxadas por burros forneciam água em potes cheios de rachaduras), nem ruas asfaltadas, nem iluminação pública, e aparentemente não tinha como desfazer-se dos numerosos tanques

queimados em sua recente guerra civil. Mas ela tinha, sim, duas escolas privadas para cada pública.

Do topo de um monte, o Professor Suleyman apontou a localização de cada escola privada da cidade. Ele me disse: “O governador me perguntou, ‘Por que você gasta sua energia construindo escolas? Deixe isso para o Ministério da Educação.’ Mas se nós esperássemos pelo governo levaria 20 anos. Precisamos de escolas agora.” “De todo modo”, ele continuou, “em escolas do governo é frequente a ausência de professores, mas em nossas escolas privadas nós temos comprometimento.” Visitamos uma ao pé do mesmo monte, a Escola Ubaya-binu-Kalab (*Ubaya-binu-Kalab School*), com 1.060 alunos e mensalidades de 12.000 shillings somalilândios, por volta de \$5,00. O dono me contou que 165 alunos estudavam gratuitamente, os pobres mais uma vez subsidiando os mais pobres.

Todos estes foram *insights* úteis a respeito de algo notável que parecia estar acontecendo ao redor do mundo, mas eu precisava de mais evidências. Eu precisava empreender um estudo maior e mais global para explorar a natureza e o alcance das escolas privadas para os pobres. Quem poderia estar interessado em financiar tal trabalho? Submeti propostas a agências humanitárias internacionais e fui recusado. Até que tive sorte. Em uma conferência em Goa, na Índia, eu apresentaria os resultados da pesquisa em pequena escala que realizei em Hyderabad. Charles (“Chuck”) Harper estava presente, o vice-presidente sênior da Fundação John Templeton, uma organização filantrópica que investe a maior parte de seus ganhos em pesquisas sobre as interseções entre ciência e religião. Mas eis que ela também estava interessada em explorar “soluções de livre mercado para a pobreza.” A má notícia, para meu profundo desapontamento, era que Chuck iria embora antes da minha palestra. Então, uma manhã, eu o chamei em privado, contei a ele o máximo possível sobre minhas descobertas nas ruelas de Hyderabad e sobre as evidências significativas que encontrara em outros lugares. Eu disse a ele que pensava estar diante de algo interessante e enfim propus: por que nós não saímos pelas áreas pobres de Goa, e você verá por conta própria do que estou falando. Era um risco grande: eu nunca havia percorrido as áreas pobres de Goa. Era possível que o que eu vira em Hyderabad não existisse em outros lugares da Índia. Era possível que Sajitha Bashir, do Banco Mundial, estivesse certa sobre as escolas privadas para os pobres serem um fenômeno local, restrito a algumas partes da Índia. Mas, por fim, nós alugamos um carro, fugimos das palestras da manhã, e fomos. Encontramos um grupo de mulheres magras vestindo sáris desalinhados e carregando fardos pesados sobre as

cabeças, ao mesmo tempo em que trabalhavam no conserto da estrada. “Que escola seus filhos frequentam?”, perguntamos. Elas não entenderam uma palavra. Seguimos adiante, saindo da estrada principal e entrando em uma pequena vila: eu não deveria ter me preocupado. Diante de nós havia uma escola privada do tipo que eu havia descrito. Depois encontramos outra, e mais outra. De volta ao hotel elegante onde estava acontecendo a conferência, Chuck me disse que eu deveria submeter uma proposta à fundação, que eles considerariam com atenção.

Mais de um ano depois, em abril de 2003, eu estava prestes a começar a pesquisa – prometendo analisar em profundidade o fenômeno das escolas privadas para os pobres na Índia, em alguns países africanos e também na China. A Fundação John Templeton estava assumindo um risco: eu poderia simplesmente não encontrar nada – talvez as poucas escolas que vira em minhas visitas esporádicas eram apenas aquilo: não a ponta de um iceberg, mas a totalidade do que se poderia encontrar. Suspeito de que alguns dos consultores acadêmicos da fundação disseram precisamente isto. Mas ela me financiou mesmo assim. Ao meu lado desde o início estava a Dra. Pauline Dixon, uma economista vivaz e divertida da Universidade Newcastle, que havia ingressado na academia mais tarde do que de costume, após uma carreira de vários anos como pianista de jazz. Ela foi meu apoio indispensável ao longo de todo o processo, envolvida no treinamento dos pesquisadores, na coleta e na análise dos dados e na redação dos resultados finais.

O primeiro estudo foi iniciado na Cidade Velha de Hyderabad. Montamos uma equipe de pesquisa baseada em uma pequena organização não governamental de Hyderabad, a Educare Trust, cujos membros foram treinados para coletar dados. Então, selecionamos 3 (de 35) zonas, Bandlaguda, Bhadurpura e Charminar, as quais o secretário da educação, Dr. I. V. Subba Rao, havia indicado por estarem entre as mais pobres. Essas três zonas juntas somavam uma população de cerca de 800.000 pessoas e cobriam uma área de quase 19 milhas quadradas. Finalmente, dentro dessas três áreas, eu instruí a equipe a focar apenas nas escolas situadas nas “ruelas notificadas”, de acordo com o censo mais recente e documentos municipais, definidas como áreas destituídas de recursos básicos como esgoto, suprimento de água potável, estradas adequadas e eletricidade.^[6]

Além de pesquisar a Hyderabad urbana, eu também queria ver o que estava acontecendo na Índia rural. Novamente instruído pelo secretário de educação, enviei minhas equipes de pesquisa em uma viagem de quatro horas pela estrada que levava ao distrito de Mahbubnagar, um dos dois com pior

desempenho entre os 23 distritos em Andhra Pradesh, tendo como critério diversos indicadores educacionais como taxas de alfabetização, proporção de crianças na escola e permanência na escola. Minha equipe selecionou cinco subdistritos de Mahbubnagar, três dos quais eram totalmente rurais e dois que tinham alguma população urbana em pequenas cidades. Mais uma vez o foco era nas áreas mais pobres, através das quais poderíamos efetivamente comparar a Índia rural e de pequenas cidades com a Índia metropolitana. Também na Índia, conduzi uma pesquisa sobre as ruelas notificadas da Shahdara do Norte, na Délhi Oriental, conhecida como uma das áreas mais pobres da capital.

Os estudos iam de vento em popa na Índia. Minhas equipes percorriam todas as ruas e becos, visitando de surpresa todas as escolas que encontravam, para coletar informações detalhadas e verificar o que acontecia nas salas de aula. Eu mal podia esperar para ver o que eles encontrariam.

Mas e quanto à África? Eu encontraria os mesmos fenômenos por lá? Um dos primeiros países que visitei para a pesquisa foi a Nigéria. Eu havia entrado em contato com universidades e centros de pesquisa em toda a África subsaariana, buscando pesquisadores para ajudar em meu trabalho. A proposta que recebi da Universidade de Ibadan, a maior universidade da Nigéria, em associação com um centro de pesquisa baseado em Lagos, o Instituto Para a Análise de Políticas Públicas, pareceu particularmente interessante. Eu mal podia esperar pela viagem, por ver se eu também encontraria escolas privadas para os pobres naquele país.

3 Uma Nuvem de Lógica: Nigéria

O Ex-Inspetor Chefe Nigeriano

Conheci Dennis Okoro em julho de 2003, em uma conferência sobre educação e desenvolvimento em Londres. Dennis tinha se aposentado havia pouco tempo pelo governo federal da Nigéria, como inspetor chefe do sistema educacional. Era um homem carismático, com uma voz macia e cadenciada e uma brilhante cabeça calva, e parecia muito mais jovem do que seus 67 anos. Um dia, enquanto tomávamos uma cerveja, eu contei a ele que desejava pesquisar escolas privadas para os pobres em áreas de baixa renda de Lagos. Ele rejeitou a ideia imediatamente: “Não existem escolas privadas para os pobres. Na Nigéria, escolas privadas servem apenas as elites.” O único problema era que um mês antes eu havia visitado a Nigéria para encontrar a equipe da Universidade de Ibadan; nós percorrêramos as ruelas de Lagos e encontramos escolas privadas por todos os cantos, assim como na Índia. (Eu estava realmente empolgado com minha descoberta. A equipe de Ibadan havia ficado muito surpresa; eles antes eram céticos quanto a encontrarmos qualquer escola semelhante às que eu vira na Índia, e de fato só tinham aceitado fazer a pesquisa porque acreditavam que não acharíamos nada realmente significativo. Agora, depois de termos feito as visitas preliminares, tínhamos assinado um contrato e eles estavam prontos para dar início à pesquisa detalhada.) Era uma situação difícil de manejar. Você em geral quer ser respeitoso com os mais velhos; sobretudo, você não deseja parecer arrogante – “Estou dizendo que conheço o seu país, educacionalmente falando, melhor do que você, muito embora você tenha sido inspetor pedagógico por 10 anos e eu só tenha estado aqui uma vez.” Então eu tergiversei: “Se existem escolas privadas nas ruelas de Hyderabad, será que não há delas também em Lagos?” Não, ele foi taxativo: “Você talvez ache algumas instituições de caridade, mas não escolas privadas. Os pobres estudam em escolas públicas.” Sentindo meu desapontamento, ele então vislumbrou a saída: “Ah! É tudo um problema de definição. No seu país, vocês chamam escolas privadas para a elite de ‘públicas’, mas as *nossas* escolas públicas são escolas do governo. Então é um problema terminológico. Não existem escolas privadas, mas escolas *estatais* nas ruelas.” *Quod erat demonstrandum*. Para o Sr. Okoro, foi deste modo que o enigma das paradoxais escolas privadas para os pobres “prontamente se dissolveu em uma nuvem de lógica.” Aferrado à minha excêntrica terminologia britânica, e tendo ouvido

falar que essas escolas que eu encontrara nas ruelas eram escolas “públicas”, eu inferira que isto significava escolas *privadas*. Elementar, meu caro Watson.

Percebi que seria impossível convencê-lo do contrário. Eu tinha visto com meus próprios olhos algo acontecer no país dele e em outros lugares. Ele dizia que esse algo não existia ali, não na Nigéria e, conseqüentemente, em nenhum outro país. Então preferi deixar o assunto de lado e nós passamos a outros temas e mais cervejas.

Makoko

Uma semana após minha conversa com Dennis Okoro, eu estava dentro de um táxi, preso a um trânsito difícil, sobre o viaduto baixo e largo da rodovia que leva à Ilha de Lagos e depois à Ilha Victoria. Através da janela eu observava, como tantos visitantes devem fazer, a favela que se alastrava em direção às águas mais abaixo. Cabanas de madeira sobre palafitas se espalhavam pela lagoa, até que chegavam a um limite marcado por altos pilares, onde cessavam abruptamente. Rapazes trafegavam em pequenos barcos, manejando com habilidade seus longos remos para dentro e para fora da água; mulheres remavam canoas cheias de produtos através dos canais estreitos que havia entre as casas suspensas. Garotos adolescentes, de pé sobre pedras na água, atiravam redes de pesca; grandes barcos de madeira, alguns com motores à mostra, levavam homens por baixo da rodovia e adiante. Acima da favela pairava uma fumaça suja, que dava à paisagem um verniz surreal, como uma Veneza distópica. Thompson Ayodele, o diretor do Instituto de Análise de Políticas Públicas em Lagos, que respondera ao meu convite para conduzir a pesquisa e organizara a equipe da Universidade de Ibadan, disse-me: “Esta é Makoko.” Era exatamente o tipo de lugar que eu desejava visitar em busca de escolas privadas. “Você não encontrará escolas privadas aí!”, riu ele, quase ofendido com a ideia. Em todo caso, ele acrescentou: “É perigoso demais.” Na verdade ele nunca estivera ali, mas afirmou que definitivamente não era seguro para visitantes. “Aí não existe polícia, acontece de tudo”, pontuou com um ar definitivo que para ele deveria pôr um fim ao assunto.

A Mercedes preta surrada – o tipo de táxi que atendia ao hotel econômico – seguiu pela Ponte Third Mainland até a congestionada Rua Herbert Macaulay e fez uma curva acentuada na Rua Makoko. Era dia 1º de outubro de 2003, um feriado nacional. A Nigéria celebrava seu 43º ano de

independência – se é que se podia inferir qualquer tom de celebração nas indignadas reportagens sobre a corrupção endêmica no país, que eu folheara nos jornais nacionais ainda no hotel. Eu estava em Lagos para treinar a equipe da Universidade de Ibadan, que coletaria dados sobre a proporção de alunos nas escolas públicas e privadas, e para aprender o máximo possível sobre a natureza das escolas privadas de baixo custo e como elas se comparam às suas contrapartes públicas. Thompson e sua equipe tinham decidido que deveríamos focar no Estado de Lagos apenas, pois todos os indicadores de pesquisa que eles haviam lido sugeriam que a região tinha problemas em abundância, o que a tornava ideal para uma pesquisa detalhada. Um relatório oficial dizia que o Estado de Lagos, com 15 milhões de habitantes – sendo portanto a sexta maior cidade do mundo – “enfrentava uma grave crise urbana”, com mais da metade da população vivendo na pobreza. A equipe selecionou três “áreas governamentais locais” para estudo, uma escolhida aleatoriamente entre cada um dos três distritos senatoriais que constituem o Estado de Lagos. Em seguida, eles utilizaram dados oficiais para classificar as áreas como “pobres” ou “não pobres”, onde as primeiras apresentavam residências superlotadas, drenagem insuficiente, serviços sanitários precários, falta de água potável e eram passíveis de alagamentos ocasionais. Meu único interesse era descobrir o que se passava nessas áreas “pobres”.^[7]

Minha equipe da Universidade de Ibadan era chefiada pelo Dr. Olanreyan Olaniyan (conhecido por todos como Lanre), um jovem economista muito discreto e de poucas palavras, mas também muito talentoso, com uma personalidade generosa e acolhedora. Ele recrutou 40 alunos de pós-graduação das faculdades de educação e economia da universidade. Seguindo o método desenvolvido na Índia, nós os treinamos para sair em busca de todas as escolas primárias e secundárias das áreas selecionadas. Lanre tinha encontrado listas do governo com as escolas públicas e privadas que eram reconhecidas, mas nós deixamos claro aos pesquisadores que eles estavam por sua própria conta no que dizia respeito às escolas privadas não reconhecidas. Nós os instruímos a vasculhar cada rua e beco das áreas urbanas e a visitar cada vila e agrupamento nas áreas rurais periféricas, em busca de escolas privadas. Estejam atentos, nós dissemos, pois elas não necessariamente terão letreiros anunciando sua existência: na Nigéria, há impostos pesados sobre letreiros, então os donos de escolas com frequência os dispensam. Consequentemente, os pesquisadores teriam de usar sua sagacidade e fazer trabalho de detetive.

Nós instruímos a equipe a chegar de surpresa nas escolas e entrevistar brevemente o administrador ou diretor. Depois, eles deveriam perguntar se

poderiam fazer um breve *tour* pelo estabelecimento, também de surpresa, para verificar o que se passava nas salas de aula e checar os recursos disponíveis. Nós ensaiamos com os pesquisadores para mostrar a eles como ganhar acesso às escolas e convencer os administradores de que valia a pena gastar seu tempo com nossa pesquisa. E então os levamos para as ruas, para alguns distritos pobres que já havíamos percorrido, com o objetivo de ver se eles encontrariam todas as escolas que tínhamos encontrado e ter certeza de que suas observações e habilidade de entrevistadores seriam compatíveis com o que já encontráramos.

Enfim, estávamos prontos para começar. Mas então veio o feriado nacional, e havia apenas um lugar que eu desejava ver com meus próprios olhos: Makoko. Meu táxi passou por comunidades decentes e cercadas por portões, fora dos quais guardas fazendo a segurança preguiçosamente dormiam, e desceu por uma estrada pavimentada e de qualidade razoável. Havia uma torneira de água saindo de um dos portões de ferro; ao redor, uma dúzia de mulheres e crianças esperavam sua vez de encher seus baldes de plástico e vasilhas de metal. Seguindo mais adiante, vimos mulheres sentadas com baldes cheios de tomates, pimentas e inhames, tomando quase todo o espaço da rua estreita. A Rua Makoko tornou-se Rua Apollo; ao mesmo tempo, barracas de camelôs quase impediam nosso avanço, formando aglomerados de gente. Enquanto prosseguíamos lentamente, pessoas se juntaram ao redor do carro, deixando-nos passar, mas com dificuldade. Homens sentados às portas das casas começaram a gritar “*Oyinbo*” (homem branco). Crianças animadamente juntaram-se ao coro: “*Oyinbo, oyinbo, oyinbo!*”

Meu motorista atravessou os portões de metal na entrada de dois imponentes prédios paralelos de concreto, cada um com quatro andares. Os letreiros indicavam que esta era, ou melhor, estas eram as escolas públicas primárias, pois, ao que tudo indicava, havia três escolas públicas no mesmo local. O motorista fez menção de parar, mas eu o mandei seguir adiante. Ele ficou um pouco confuso – “Nós não estávamos indo ver as escolas?” –, mas não quis dar na vista sua apreensão, então seguiu. Sobre um canal, onde centenas de canoas estavam amarradas juntas, seguimos por uma rua tão tomada pelos camelôs que só era possível avançar muito lentamente, abrindo caminho com cuidado entre a multidão. “*Oyinbo*”, gritavam as crianças; “*Oyinbo*”, diziam carrancudos os homens. “Sr. Branco”, me cumprimentou uma jovem mulher, enquanto dava banho em seu filho com um balde de água.

A rua asfaltada terminava em uma lombada; para além, havia apenas um caminho muito lamacento, inacessível por nosso veículo. Tivemos de

deixar o carro ali, nas mãos confiáveis de alguns rapazes amigos que nos abordaram assim que paramos (e que mais tarde, é claro, exigiram uma soma vultosa como pagamento e só aceitaram depois de longa e irritada negociação receber um valor menor em naira – a moeda local – por seu cuidado com o carro). Seguimos adiante, desconfiados e atentos. A rua estava alagada por conta da chuva da noite anterior; eu seguia o motorista e serpenteava de um lado para o outro da rua, tentando desviar dos amontoados de lama, excremento humano e lixo. Mas era impossível evitá-los completamente. Um garoto agachou-se bem na minha frente e defecou sobre um jornal diante de sua casa; quando terminou, sua mãe pegou o jornal e o jogou no esgoto pútrido.

Eu perguntei a alguns adolescentes que estavam sentados em uma parede baixa diante de uma loja se eles sabiam de alguma escola privada por ali. Eles disseram que sim (meu motorista traduziu a pergunta para ter certeza de que eles haviam compreendido) e tornaram-se nossos guias. Nós os seguimos enquanto eles avançavam despreocupadamente por sobre as tábuas que cruzavam o esgoto; eu calculava cada passo com todo cuidado. Passamos por um beco estreito, com barracas de peixe fedorentas onde mulheres limpavam e preparavam a última pesca. E então apareceram as cabanas de madeira que eu tinha visto da rodovia – feitas de vigas chatas, com tiras de tábuas fincadas na água negra logo abaixo. Entre as cabanas havia frágeis passagens suspensas de madeira, cruzando os canais estreitos. Os garotos se locomoviam sem dificuldade; eu, lentamente, testando meu peso sobre cada tábua antes de dar o próximo passo. Abaixo, corria uma “água” negra e imunda, formando redemoinhos em alguns pontos, borbulhando com alguma matéria orgânica desconhecida. Um porco chafurdando na água fedorenta olhou-nos preguiçosamente enquanto passávamos. E um bando de crianças se juntou a nós, todas muito animadas, tocando-me e gritando “*Oyinbo*”.

Em uma ponte estreita sobre o canal obscuro, nossos guias negociaram com um rapaz em uma canoa, na qual embarcamos após alguma deliberação; a água era ainda menos convidativa quando vista de perto. Nós descemos por um canal apertado entre as cabanas de madeira e chegamos a uma via mais ampla, com mulheres em canoas abarrotadas de produtos – tomates e nabos, espinafre e inhame, lagostins secos e peixes maiores. Uma canoa levava apenas baldes de água; em outra havia pacotes com biscoitos e refrigerantes. Um martim-pescador malhado voou e se equilibrou em um remo, espreitando sua presa nas águas sombrias. Nós passamos por igrejas sobre palafitas e lojas sobre palafitas, e por uma construção com teto de palha onde se lia a imponente inscrição “bar e restaurante”, mas nada de escolas. Por fim,

nossos guias manobraram habilmente através de outro canal estreito – aonde esses garotos estavam me levando? É claro que eu estava um pouco nervoso; chequei minha carteira no bolso da calça, onde estava meu dinheiro para todo aquele mês, já que não havia caixas eletrônicos em Lagos (por algum motivo eu pensara que ela estaria mais segura comigo do que no hotel econômico); eu precisava ser cuidadoso. Desci vacilantemente da canoa para uma plataforma de madeira, onde uma dúzia de crianças estavam sentadas, todas rindo de mim. Um senhor idoso, nu exceto por um shorts marrom apertado, acertou as crianças com um bastão e elas correram, gritando com um misto de dor e divertimento, retornando momentos depois para aglomerar-se em torno de mim. Eu perguntei seus nomes. Uma menininha minúscula, vestindo um vestido rosa impecavelmente limpo – de tempos em tempos, eu era levado a me perguntar como as roupas das pessoas poderiam manter-se tão limpas com tanta sujeita ao redor –, me disse que seu nome era Sandra. Ela abriu um belo sorriso e me abraçou. “E onde você estuda?” “EPK”, ela disse, e todos ao redor repetiram: “EPK.” O que isso significa? Ela gritou: “Escola Privada Kennedy” – ou ao menos foi o que pensei ter ouvido. Eu acabara de encontrar minha primeira escola privada na favela de Makoko. E de repente ficou claro que os garotos sabiam exatamente aonde estavam me levando. Será que Sandra me mostraria sua escola?

Retornando pelas mesmas passarelas de tábuas da vinda, agora eu caminhava com mais confiança sobre a água negra que redemoinhava repleta de formas orgânicas misteriosas, as crianças sempre me acompanhando, segurando minha mão, mandando-me ter cuidado ao passar pelas tábuas podres ou quebradas. E ali estava: um prédio rosa rebocado, com desenhos apagados de brinquedos infantis e animais, e o nome da escola – não “Kennedy”, mas Escola Privada “Ken Ade” (*Ken Ade Private School*) – imponente na parte superior da fachada.

Ela estava fechada devido ao feriado e o proprietário estava presidindo uma cerimônia em algum lugar das redondezas; mas isto não diminuiu minha empolgação. Um dos pescadores que tinham vindo comigo tinha o número do telefone celular do proprietário; estava fora de área naquele momento, mas poderia ser o caminho para encontrá-lo mais tarde. Depois de um tempo, meus guias quiseram retornar, sentindo-se desconfortáveis ali, embora todos fossem muito amigáveis; eu os segui de volta pela Rua Apollo, relutantemente, mas satisfeito por ter encontrado minha primeira escola privada em Makoko.

O proprietário da Escola Privada Ken Ade, Sr. Bawo Sabo Elieu Ayeseminikan (“Pode me chamar de BSE” – ele me disse quando eventualmente consegui contatá-lo pelo telefone –, nome que de fato é um tanto mais fácil de memorizar), me encontrou no final da trilha lamacenta quando retornei a Makoko alguns dias depois, à altura da lombada onde terminava a estrada asfaltada. Não havia feriado desta vez, mas uma greve nacional, com protestos contra o aumento do preço da gasolina que fora anunciado em todo o país. No hotel, o clima no café da manhã fora como em um acampamento de verão: nenhum funcionário trabalhava, em parte por medo de intimidação; um gerente mal encarado fez ovos mexidos, e havia café instantâneo, saquinhos de chá e um samovar com água quente para que preparássemos nossas próprias bebidas. Eu me ofereci para lavar a louça, tentando mostrar minha solidariedade à gerência. Ninguém deve deixar o hotel, foi o que me disseram. Era provável que estivesse perigoso pela cidade.

Mas eu estava ansioso para voltar a Makoko. Pelo telefone, BSE me disse que não havia problema nenhum em ir lá naquele dia, que eu não precisava ter medo – e isto me encorajou. Encontrar um carro disposto a me levar até lá foi outro problema, mas eventualmente um motorista concordou, e era como um sonho dirigir a toda velocidade pelas ruas excepcionalmente vazias. Também este motorista fez menção de me deixar na escola pública – portões fechados no dia de greve – na periferia de Makoko, antes de se dar conta de aonde eu queria ir.

Segui BSE até sua escola. Dentro do prédio rosa era escuro e muito quente. Três salas de aula eram limitadas por separadores de madeira, enquanto uma quarta ficava em um ambiente à parte, mais atrás; as crianças estavam sentadas em mesas de madeira enquanto jovens professores davam aula com muita energia. Não havia greve nesta e, como vim a saber, em nenhuma das outras escolas privadas em Makoko. Nós nos sentamos no pequeno escritório de BSE; lá fora alguém deu partida em um gerador e o ventilador começou a funcionar. Eu não sabia ao certo o que escolher, se o calor opressivo ou o barulho ensurdecedor. Crianças se juntaram ao redor do escritório: “Você quer ver o homem branco?”, brincou BSE. Algumas das mais corajosas tocaram meu cabelo; outras apertaram minha mão. Ele apontou Sandra em uma das salas de aula, e ela escondeu rapidamente a face, muito tímida quando a cumprimentei, a mesma menina que me levara até aquela escola.

A Escola Privada Ken Ade se situava em três locais: as crianças mais novas ficavam no salão da igreja, sentadas em bancos de madeira defronte a

quadros negros; as crianças do meio ficavam no prédio rosa – que era, aliás, o melhor edifício em toda Makoko; e os alunos mais velhos ficavam em um prédio próximo, feito de tábuas pregadas a estacas sob um teto de estanho. (Este prédio mais tarde pegou fogo no Grande Incêndio de Makoko, em 6 de dezembro de 2004. Todos ali saberão dizer a data exata – de fato, eles dão datas precisas para todos os principais eventos.) BSE me levou para conhecer um terreno que ele havia comprado, para não ficar mais à mercê de senhorios e poder investir em uma escola que seria sempre sua. Ele queria mudar uma de suas três escolas para esse novo local, ou mesmo construir uma escola secundária júnior. Nós caminhamos por becos sujos e estreitos, em meio a água e lama, pisando delicadamente sobre pedras e sacos de areia encharcados que estavam por ali. No esgoto a céu aberto havia pequenos peixes. O novo terreno era parcialmente inundado, mas extenso o suficiente para abrigar a escola dos sonhos de BSE, além de umas decrépitas cabanas de estanho (fui surpreendido pelo fato de que uma família morava nelas) e belas flores violetas crescendo na lama. Nós passamos por mulheres que defumavam pequenos lagostins, amontoados em uma malha fina sobre fogo baixo; uma delas pegou uma mão cheia deles e me deu para provar; eu sabia que deveria recusar – por razões de saúde –, mas sabia que deveria aceitar – para não perder a confiança de meu novo anfitrião. Hesitante, pus um na boca; o gosto era surpreendentemente doce; ela colocou o resto em uma sacola plástica e me deu para levar.

BSE havia fundado a escola sozinho em 16 de abril de 1990. Ele começara, como tantos outros, de forma muito modesta, com algumas poucas crianças, cujos pais pagavam taxas diárias quando podiam fazê-lo. Agora ele tinha cerca de 200 alunos, do maternal à sexta série. As taxas eram de cerca de 2.200 naira (\$17,00) por período, ou \$4,00 por mês, mas 25 crianças estudavam de graça. “Se uma criança é órfã, que posso fazer? Não posso mandá-la embora”, ele me disse. Seus motivos para abrir a escola pareciam ter sido um misto de filantropia e tino comercial – sim, ele precisava de trabalho e viu que havia demanda para ensino privado junto a pais desiludidos com as escolas do governo. Mas seu coração também estava com as crianças de sua comunidade e com sua igreja – como ele poderia ajudá-las a melhorar de vida? Havia as escolas públicas no fim da rodovia, três escolas no mesmo local – nós dois rimos disso. Quem pensaria nisso, senão um burocrata? Elas não ficavam longe, apenas cerca de um quilômetro da escola dele, mas, mesmo assim, a distância pode ter sido um problema para alguns pais. Eles particularmente não queriam suas meninas andando por aquelas ruas lotadas, onde sequestradores poderiam aparecer. Mas, sobretudo, fora o nível educacional das escolas

públicas que fizera os pais buscarem uma alternativa. Quando encorajaram BSE a abrir sua escola, quase 15 anos atrás, os pais sabiam que os professores da rede pública estavam frequentemente em greve – e que tinham razão, ao protestar contra o não pagamento de seus salários.

Eu perguntei se poderia conhecer alguns pais e visitá-los em suas casas sobre palafitas. Os pais da comunidade eram todos pobres – os homens em geral pescavam; as mulheres vendiam peixes ou outros produtos nas principais ruas. Seu ganho máximo talvez chegasse a cerca de \$50,00 por mês, mas muitos conseguiam menos. As famílias eram complicadas: Sandra morava com sua mãe, que era a segunda mulher de um pescador, pai de outra criança da escola, Godwin, cuja mãe morava algumas casas abaixo com seu filho James. Em sua casa, Sandra me contou que gostava muito de ler. Quantos livros ela tinha em casa?, eu perguntei, observando a bagunçada sala de estar. Ela me disse que tinha seu livro de inglês, e mais tarde acrescentou, no meio da conversa: “Ah, e meu livro de ciências agrônomas.” James declarou ter “pelo menos quatro” livros em casa.

Os pais me disseram que, quando podiam pagar, não pensavam duas vezes sobre onde matricular seus filhos – na escola privada. Alguns tinham um ou dois de seus filhos na escola privada e um ou dois outros na pública – e sabiam bem, segundo me disseram, como era diferente o tratamento recebido pelas crianças em cada local. Uma mulher disse: “Nós vemos como os livros das crianças nunca são abertos na escola pública.” Um pai jovem e bonito, que lia Shakespeare quando o abordamos do lado de fora de sua casa sobre palafitas, me disse que na escola privada “os professores são confiáveis.” Outro homem afirmou: “Nós passamos pela escola pública e vemos as crianças do lado de fora o tempo todo, fazendo nada. Mas nas escolas privadas nós as vemos todos os dias trabalhando duro.”

Passei um longo tempo observando as salas de aula, na escola de BSE e em todas as outras escolas privadas que visitei de surpresa. Com exceções ocasionais, os professores estavam dando aula quando cheguei – no caso raro em que um professor estava de licença por motivo de saúde, o diretor tinha passado tarefas aos alunos e os observava trabalhar. Lucky era um professor típico. Ele tinha 23 anos, tinha acabado de concluir o ensino secundário e queria ir à universidade estudar economia. Não tendo dinheiro para tanto, continuou a viver em Makoko, onde cresceu, e dava aulas. Ele me disse sentir-se privilegiado por ser um professor: “Quando estou ensinando, também aprendo. Quando ensino às crianças que o quadrado da hipotenusa é igual aos quadrados dos dois outros lados, tenho de pensar profundamente: por

que isso é assim? E percebo que aprendo eu mesmo todo tipo de coisas novas.” Ele tinha um entusiasmo evidente pela profissão de professor e prendia a atenção das crianças. Seu comprometimento e sua paixão faziam dele exatamente o tipo de professor que você desejaria para seus filhos. Ou então havia Remy, uma jovem forte e vivaz, que sabia como ninguém prender a atenção de seus alunos. Ela me contou que o motivo pelo qual gostava tanto de ensinar na escola privada era o tamanho pequeno das turmas, que lhe permitia dar atenção individual a todas as crianças. Ela adorava estar entre crianças, segundo me disse.

BSE me contou que a Escola Privada Ken Ade era uma entre as 26 escolas privadas de Makoko que tinham registro na federação, a Associação do Desenvolvimento Educacional Formidável. BSE era seu coordenador regional. Mas havia também outras escolas que não estavam “registradas”, ele me disse – isto é, pude inferir que se referia ao registro *junto à associação*: o registro estatal parecia irrelevante. BSE disse que eles queriam criar uma federação nacional, embora por enquanto ela estivesse ativa apenas no Estado de Lagos. Ela respondia apenas pelas escolas privadas de baixo custo, como as que vi em Makoko, e outras existentes em todo o Estado de Lagos, inclusive nas áreas rurais. Por que a haviam fundado? Em 2000, contou BSE, houve um ataque em duas frentes, visando ao fechamento de escolas privadas como a dele. Em uma frente estava a associação de escolas privadas de elite, a Associação dos Proprietários de Escolas Privadas, que representava escolas cujas taxas eram de 10 a 100 vezes o que cobrava a escola de BSE. A APEP fez uma queixa ao governo denunciando a má qualidade desse tipo de escola, o que fez com que o governo tomasse a medida de fechar as escolas privadas de baixo custo. “Ainda estamos lutando essa batalha”, disse BSE. “Tentamos dar às pessoas que não são tão ricas o privilégio de uma educação decente.” Com a associação, eles conseguiram evitar o fechamento, e com a mudança de governo foram momentaneamente esquecidos. Até que, alguns meses antes, o governo de Lagos novamente baixara um decreto ordenando o fechamento das escolas. Os proprietários estavam lutando contra ele e haviam recebido uma suspensão da execução pelo período de seis meses. Enquanto isso, a associação escrevera a todos os reis – como são chamados os chefes locais – do Estado de Lagos pondo-os a par da ameaça do governo, dizendo que 600.000 crianças seriam forçadas a sair da escola e milhares de funcionários perderiam seus empregos se o governo prosseguisse. “Quando você tem uma dor de cabeça”, disse BSE, “a solução não é cortar a cabeça! Se o governo tem problemas conosco, então podemos trabalhar juntos para melhorar as escolas, não extingui-las

completamente!” Mas não havia autocomiseração. “Para nós é impossível cumprir todos os regulamentos, não temos como arcar com eles.” Enquanto caminhávamos pela favela, ele me contou que escrevera ao departamento de educação de Lagos dizendo que, ao invés de importunar as escolas privadas, por que o governo não as ajudava com um fundo de empréstimo rotativo? Mas não recebeu qualquer resposta.

Durante os dias seguintes, visitei muitas das escolas da associação. Havia uma em que o francês era a língua de instrução, e cujo diretor, natural de Benin, atendia a crianças migrantes dos países francófonos vizinhos, as quais voltariam para casa para cursar a escola secundária. Era a maior escola, com 400 alunos, e situava-se em um prédio de madeira de dois andares (do tipo chamado de prédio “de andar” na Nigéria e na África Ocidental como um todo) construído sobre palafitas. A escola mais antiga, a Legacy, fundada em 1985, era também um prédio “de andar”, com o piso superior feito de tábuas que rangiam e grunhiam enquanto caminhávamos sobre elas, e através das quais podíamos ver as salas de aula no andar de baixo. Quando a visitei, às 5 da tarde, um professor ainda dava aula no andar de cima, ajudando voluntariamente as crianças mais velhas a se prepararem para os exames. O proprietário desta escola a havia fundado após ir de porta em porta encorajando os pais a matricular seus filhos – pois não havia na época nenhuma escola pública acessível e ele queria que sua comunidade fosse alfabetizada. Então começou cobrando 10 kobo (isto é, 10 centésimos de uma naira) por dia; depois conseguiu fazer com que os pais pagassem taxas semanais; à medida que o público crescia, passou a pedir que dessem o que estivesse em seu alcance para ajudá-lo a manter o empreendimento. Assim que a escola se estabeleceu, ele passou a cobrar por mês e então por período. Para ele, como para todos, era muito difícil obter o pagamento dos pais, e ele, como todos, oferecia ensino gratuito a muitas das crianças.

Seus professores eram qualificados?, perguntei. Ele começou dizendo que os treinava ele mesmo; ao fim de cada período, eles realizavam *workshops* para aumentar o nível acadêmico, e isto funcionava bem. Então acrescentou: “Nós não nos importamos com qualificações, queremos saber de resultados. Você sabe ensinar? Este é o ponto, não se você tem certificados!” Ele contou uma história sobre como alguém com um “bacharelado impressionante em matemática” veio pedir-lhe emprego, e ele perguntou: “Pois bem, meu avô tem 80 anos e dentro de 8 terá 8 vezes a sua idade. Quantos anos você tem hoje?” Eu rapidamente dei a resposta que parecia óbvia, ostentando meu conhecimento em álgebra: “11.” Infelizmente, caí na armadilha. “Isto foi o que o bacharel

respondeu, mas a resposta é 3, porque a pergunta é quantos anos você tem *hoje!*” A história demonstrava que senso comum e resolução de problemas não necessariamente coincidem com boas qualificações. Eu também tinha um “bacharelado impressionante em matemática”, pensei. O argumento estava bem sustentado – qualificações não eram tudo.

Eu perguntei se os professores pertenciam a algum sindicato. “Não temos sindicatos aqui”, ele disse e riu com prazer. “Não temos sindicato, trabalhamos como um time, prezamos pela unidade, temos uma festa de fim de período em que todos dançam, comem e bebem juntos.” Eu notei que muitos dos professores eram mulheres, e mencionei este fato. “Por quê? Você quer saber por quê? Ora, porque, com o dinheiro que pagamos, os homens não vêm trabalhar aqui; o salário para a maioria dos homens é mais alto, e a maioria deles não gosta de ensinar – mesmo aqui eles querem ser presidentes, políticos, figurões, advogados”, ele disse, enfatizando dramaticamente cada possível opção: “Eles não querem ensinar, são assim as coisas neste país!”

À medida que eu percorria a favela, tornava-se evidente que os prédios das escolas eram de má qualidade – a crítica que encontrei com tanta frequência ao conversar com especialistas em desenvolvimento na Inglaterra era certamente válida. Mas eles não eram piores do que os prédios onde as pessoas moravam. Eu vi e, sim, é verdade, eles em geral não tinham banheiros, assim como não os tinham as casas das pessoas. As crianças estavam confortáveis neles – os professores eram naturais da própria comunidade e conheciam todos os seus problemas e seu ritmo próprio. Quanto mais eu visitava essas escolas, mais percebia o quanto eram orgânicas, o quanto eram partes da comunidade a qual serviam, muito diferentes das escolas públicas fora de Makoko.

Uma tarde, BSE e eu visitamos uma escola pública. Chegamos à uma da tarde. Enquanto as escolas privadas funcionariam até às 16h, as escolas públicas já estavam fechadas, as crianças brincando ruidosamente no espaço enlameado entre os dois prédios. Notei que algumas urinavam num canto – essas crianças também não dispunham de sanitários apropriados, aparentemente. No entanto, a diretora de uma das três escolas foi bastante amigável e me convidou para voltar no dia seguinte.

Retornei no outro dia às 9h20 da manhã, ligeiramente mais tarde do que o prometido. A Escola Primária Anglicana Adekinle (*Adekinle Anglican Primary School*) era a maior das três escolas próximas à estrada, ocupando os imponentes prédios de concreto em ambos os lados do terreno. (Muitas das escolas eclesiásticas foram nacionalizadas nos anos 1970 e 80, daí o nome

“Anglicana”. Ainda assim, elas eram classificadas como escolas públicas e recebiam 100% de seus proventos do estado, embora ainda guardassem alguns resquícios de administração privada, através da igreja.) A diretora baixinha e gordinha de pronto mandou as crianças entrarem nas salas de aula – teoricamente, a escola estava em funcionamento desde as 8h da manhã, mas, ainda assim, muitas crianças vagavam pelos corredores. Talvez fosse a hora do recreio. Diante de mim, e sem tentar escondê-lo de forma alguma, a diretora correu atrás de uma garotinha e a espancou com um bastão. Ela bateu até a menina cair no chão e, quando esta se levantou e tentou afastar-se mancando, bateu nela de novo com violência; a menina enfim escapou e conseguiu entrar na sala de aula, chorando muito. Eu nunca vi algo semelhante em qualquer escola privada – sim, os professores às vezes tinham bastões, o que mais de uma vez me preocupou, mas pareciam usá-los mais para intimidar, no máximo batendo com eles sobre a mesa diante dos alunos para chamar sua atenção.

Abalado, fui visitar as salas de aula com minha anfitriã. Ela levava seu bastão consigo, usando-o para enfatizar cada palavra que dizia; não eram só as crianças que ficavam nervosas com esse tipo de gesticulação. Alguns professores davam aula e pareciam comprometidos e agradáveis, mas na maioria das salas as crianças pareciam trabalhar pouco. Às vezes, via-se que a professora havia finalizado a exposição e escrito algumas poucas coisas no quadro, já copiadas pela classe. Então sentavam todos em silêncio enquanto a professora, em sua mesa, lia o jornal ou ficava do lado de fora conversando com seus colegas. A turma da primeira série tinha 95 crianças, mas tratava-se de três classes juntas – um professor estava doente, o outro estava em licença para pesquisa ou alguma outra licença especial. Eu me perguntei com que frequência aquilo acontecia, ou se aquele dia era apenas uma exceção. As crianças nessa classe não faziam nada; algumas dormiam; uma garota limpava as janelas. A única professora presente via o tempo passar do lado de fora da sala. Ninguém, certamente não a diretora, aparentou o mais mínimo embaraço por tudo isso. Eu perguntei às crianças qual era sua lição – como ninguém respondeu, a diretora deu um berro, repreendendo-as; era uma lição de matemática, ela me disse com tranquilidade, sem qualquer senso de incongruência pelo fato de nenhuma criança ter sequer um livro aberto.

Das três escolas, esta atendia a 1.500 crianças. A diretora me contou que os pais haviam debandado em massa da escola alguns anos antes, por causa das greves dos professores. Mas agora as coisas estavam melhores e as crianças tinham retornado. A escola tinha em torno de 500 alunos, o que era mais do que antes, mas o número também não aumentava. Deve ser um tanto decepcionante

para os professores entrar em greve e depois descobrir que os pais de seus alunos encontraram alternativas privadas. Mas a verdade, no fim das contas, era mais surpreendente do que isso: ninguém aqui parecia saber que essas alternativas existiam. No andar superior deste prédio imponente, havia seis salas de aula vazias, todas completas com mesas e cadeiras, esperando pelo retorno das crianças. Por que os pais não matriculam seus filhos?, perguntei à diretora, inocentemente. A explicação dela era simples: “Os pais nas favelas não valorizam a educação. Eles são analfabetos e ignorantes. Alguns sequer sabem que o ensino aqui é gratuito. Mas a maioria simplesmente não quer se dar ao trabalho de mandar os filhos à escola.” Eu sugeri que, talvez, as crianças estivessem frequentando escolas privadas? Ela riu de minha ignorância. “Não, não, esses são pais pobres, não podem pagar escolas privadas!”

Eu perguntei aos professores onde eles moravam: muitos viajavam por uma hora ou mais para chegar à escola; alguns viajavam mais de duas horas. A diretora também morava a uma considerável distância. Dois professores viviam fora do Estado de Lagos; yoruba não era a língua materna de um, embora a maioria das crianças falasse yoruba. Isso não importava, disse a diretora, pois a língua de instrução era o inglês. Eu me pus a pensar sobre como era diferente a situação nas escolas privadas, cujos professores eram naturais da própria comunidade; eles conheciam os problemas enfrentados pelas crianças, pois eles próprios tinham de enfrentá-los todos os dias. E eles podiam dar aula em sua língua materna, se necessário, diferentemente dos professores das escolas públicas.

Continuei minha visita às outras duas escolas no mesmo local – a próxima era a Escola Primária Igreja Africana Ayetoro (*Ayetoro African Church Primary School*). Algumas classes na segunda escola primária tinham apenas 12 ou 15 crianças, embora no registro de classe constassem 30 ou 35. Por que tantas estavam ausentes? A diretora me disse: “Veja, essa é uma região ribeirinha, e quando chove como nos últimos tempos as crianças têm de faltar a escola e ajudar a limpar suas casas, que ficam inundadas. É por isso que hoje há tão poucas crianças na escola.” Quando, mais tarde, contei isso a BSE, ele disse: “Mas as crianças estão aqui na escola privada nesse mesmo dia!” Ele não precisava me dizer; eu podia ver a diferença com meus próprios olhos.

A diretora da última escola, a Escola Primária Anglicana Makoko (*Makoko Anglican Primary School*) era uma senhora amável e dedicada, que me deixou uma excelente impressão. Ela me mostrou as salas de aula e eu perguntei às crianças se elas tinham irmãos e irmãs em escolas privadas, lembrando-me do que alguns pais haviam me dito em Makoko. A diretora

interrompeu: “Não, essas são crianças pobres, não podem pagar escolas privadas.” Mas eu insisti; e as crianças disseram que sim, sim, seus irmãos estudavam em escolas privadas. E me deram nomes, como EPK, St. Williams e Legacy, que eu já conhecia. Nesse momento, a diretora admitiu que nunca estivera em Makoko e não conhecia o local onde moravam seus alunos. Quando pressionada, ela confessou não saber se havia ou não escolas privadas lá, mas estava certa de que não havia e que as crianças estavam zombando de seu visitante estrangeiro.

No segundo andar da escola, duas das salas estavam vazias; na terceira estavam duas professoras de meia idade sentadas em suas mesas, lado a lado, perto da porta. Elas conversaram comigo animadamente. Aqui, a terceira e a quarta séries ficavam juntas, com 60 crianças. Por que estavam todas na mesma sala de aula? Porque não tinham cadeiras e mesas suficientes para duas classes, era por isso que as crianças estavam todas juntas. No terceiro andar, três salas de aula estavam vazias e na quarta havia três classes juntas, com 90 crianças registradas, embora apenas 75 estivessem presentes. As três professoras de novo sentavam-se em suas mesas dispostas sob as janelas, aparentemente fazendo nada, enquanto as crianças sentavam-se também ociosas. Mais uma vez, a justificativa era que não havia mesas e cadeiras para todos.

Eu mencionei à diretora aquelas seis salas vazias na primeira escola, a alguns metros de distância de onde estávamos, onde havia montes de mesas e cadeiras sem uso. Ela disse não saber disso. Por que não tomava emprestadas algumas? “O que se passa nas outras escolas públicas não é problema meu”, deu de ombros.

Coda

Quase dois anos após minha primeira visita a Makoko, fui ao luxuoso prédio do Secretariado em Lagos, buscando uma entrevista com o comissário de educação a respeito do papel que as escolas privadas desempenhariam no processo de se alcançar a “educação para todos.” Nesse ínterim, eu obtivera os resultados da minha pesquisa e eles eram bastante surpreendentes: nós encontramos 32 escolas privadas na favela de Makoko, nenhuma reconhecida pelo governo, e estimávamos que cerca de 70% dos alunos matriculados em escolas em Makoko frequentavam o setor privado. Em áreas pobres do Estado de Lagos, estimávamos que 75% de todos os estudantes frequentavam escolas privadas, das quais apenas algumas tinham registro governamental. De fato, era maior o número de alunos frequentando escolas privadas sem registro do que o

número de matriculados no setor público. Com base nesses resultados, e após mostrar-lhe fotografias e vídeos de BSE e sua escola, eu convenci o produtor de TV Dick Bower de que o trabalho era digno de interesse, e ele recebeu comissões da BBC World e do programa de notícias da BBC 2, *Newsnight*, para produzir documentários em Makoko, que ilustrassem os temas gerais que vinham emergindo na região.

Foi fascinante ver a posição de Dick modificar-se ao longo das duas semanas que ele passou em Makoko. Antes de ir até lá, ele estava convicto de que aquela seria uma história melosa sobre uma ou duas pessoas socialmente engajadas administrando escolas contra todas as adversidades, que enfocaria uma ou duas crianças bonitinhas – como Sandra, que me levara até a Escola Privada Ken Ade – e contaria suas histórias. Dick não acreditava realmente que ali existissem tantas escolas privadas, nem que aqueles que as tinham fundado pudessem ser descritos como empresários ao invés de assistentes sociais. Mas eis que, à medida que percorríamos Makoko e encontrávamos uma escola privada atrás da outra, eu podia vê-lo perceber-se diante de uma história muito maior. Mas o verdadeiro elemento despertador para ele veio quando nós entrevistamos o comissário de educação do Estado de Lagos e, com sua permissão, filmamos também as escolas governamentais. Longe de ser um filme meloso sobre as interessantes excentricidades de algumas pessoas pobres, Dick percebeu-se diante de uma poderosa história política sobre a negação, da parte dos detentores do poder, de algo notável que vinha acontecendo entre os pobres. Eu retornarei mais tarde às coisas que nós ouvimos ao entrevistar os detentores do poder. Por ora, fiquemos com algo curioso que aconteceu enquanto esperávamos para fazer a entrevista com o comissário:

Na sala de espera apertada, entre materiais de construção entulhados e um refrigerador velho com a inscrição “Propriedade do Ministério da Educação”, encontrava-se um senhor de idade, de aparência distinta e inteligente, que também esperava por uma entrevista com o comissário. Depois de um tempo, ele e eu começamos a conversar e eu soube que ele trabalhava para a agência de ajuda humanitária britânica, o Departamento para o Desenvolvimento Internacional (DfID, em inglês), em seu projeto CUBE – Capacitação para a Educação Básica Universal. Muito empolgado, ele me contou sobre seu trabalho. Enquanto o Banco Mundial fizera um empréstimo em condições favoráveis no valor de \$101 milhões para o seu projeto, o DfID doara cerca de \$20 milhões. Ele me explicou as linhas gerais do projeto: “Precisamos ouvir o que o povo tem a dizer, algo que nunca aconteceu antes – muitas agências humanitárias apenas chegam e dizem ao povo do que é que ele

precisa; nós somos diferentes, nós primeiro ouvimos o que eles têm a dizer. Somente deste modo podemos criar soluções sustentáveis.” E então me disse que eles mantinham grupos de discussão para debater as necessidades educacionais dos pobres. “Nós inclusive fazemos as crianças desenharem o que querem para as suas escolas.” Ele falou sobre como as crianças haviam desenhado carrosséis e outros brinquedos de parquinhos, “igual às escolas privadas; elas querem que suas escolas sejam como as escolas privadas!”, ele riu – claramente referindo-se às escolas privadas de elite. Então, uma vez que toda essa pesquisa estiver feita, “Nós enviaremos um relatório à comunidade contando a eles o que as crianças querem.” Tudo isto será, em seguida, traduzido “em soluções sustentáveis.”

Se ele estava ouvindo os pobres das localidades onde minhas equipes estavam trabalhando, então teria conhecimento do fenômeno que detectamos, eu pensei. Então contei a ele sobre o interesse de minha pesquisa em escolas privadas para os pobres. “Ah”, ele disse, “há uma confusão aqui. Na Inglaterra, vocês chamam escolas privadas para a elite de ‘escolas públicas’, mas aqui por escola pública nós entendemos escolas estatais, do governo. Assim, no nosso país, escolas privadas são para os ricos e classes médias e as escolas públicas são para os pobres. Você se confundiu por causa da língua.” Por um momento eu pensei: que coincidência, dois nigerianos idosos utilizando o mesmo argumento da língua como origem da minha confusão sobre escolas privadas para os pobres. Então, de repente, a ficha caiu: este não era *outro* nigeriano idoso; era precisamente o mesmo Dennis Okoro, o ex-inspetor chefe!

Nós rimos do fato de já nos conhecermos, de já termos inclusive bebido algumas cervejas juntos, e de como nossas memórias eram péssimas. Eu me apressei em dizer que era uma falta mais desculpável em um homem de quase 70 anos do que em um de 40 e poucos. Ele gentilmente redarguiu: “Você deve conhecer muitas pessoas em suas viagens.” De todo modo, eu contei a ele que vinha trabalhando há dois anos com as escolas privadas de baixo custo em Makoko, Badagry e outras localidades pobres nos arredores do Estado de Lagos. Ele decerto já vira tais escolas durante seu trabalho para o DfID, ou mesmo antes? Ele não disse com todas as letras que eu estava mentindo, mas me contradisse educadamente repetindo seu refrão: “Não, as escolas privadas são para os ricos, não para os pobres.”

Depois da entrevista com o comissário de educação, Dick Bower, o produtor da BBC, teve a ideia de perguntar a Dennis se ele estaria preparado para ir até Makoko conosco – sem dar nenhuma motivação específica. Dennis, com espírito de jogo, aceitou. Ele só estaria disponível na tarde seguinte – um

sábado, infelizmente, de modo que as crianças não estariam nas escolas –, mas tinha de estar de volta a Abuja, capital da Nigéria, no domingo. Eu estava trabalhando com BSE a manhã inteira quando Dennis e a equipe da BBC apareceram na porta da Escola Privada Ken Ade, dirigindo nosso Volvo surrado, emprestado de um dos parentes de BSE que vivia algumas casas abaixo. BSE e eu fomos cumprimentá-los. Paramos em frente à escola e eu disse: “Pois esta é uma escola privada para os pobres. Elas existem!”

Pude ver que ele ficou desconcertado. Mas rapidamente retomou o controle, e então fez o desafio diretamente a BSE: “Por que você chama esta escola de privada? Os alunos pagam taxas?” Sim, confirmou BSE. “Ah”, disse Dennis, “então não é uma escola privada para os pobres.” A conversa ia e vinha, mas o ponto central de seu argumento parecia ser este: os pobres, por definição, não têm meios de pagar taxas a escolas privadas. Então, se a escola cobrava taxas, não poderia atender aos pobres. As escolas públicas eram gratuitas precisamente porque os pobres não podiam pagar por sua educação, e os pais que podiam não eram, portanto, pobres.

Eu consegui fazer com que ele conversasse com algumas das crianças que se amontoavam em torno de nós, e elas confirmaram que seus familiares eram pescadores e comerciantes. Ele concordou que na região havia pessoas bastante pobres; concordou também que se tratava de uma região muito carente. Mas insistiu em sua ideia, apenas tentando uma linha argumentativa diversa. Seu argumento agora era algo como: podia ser que aquela escola privada se situasse nesta região carente e mesmo possivelmente atendesse a crianças pobres, mas não era uma escola privada *para* os pobres porque não servia aos interesses dos pobres. Ela não era “pró-pobre”, um termo que ouvi pela primeira vez de sua boca, mas que hoje é comumente utilizado por especialistas em desenvolvimento. Uma escola privada *para* os pobres, por definição, não poderia existir porque os pobres não devem pagar taxas escolares. Então podia ser uma escola privada, ele concordou de uma vez por todas, mas servia *para* ganhar dinheiro, e isso era tudo, jamais seria uma escola *para* os pobres. Dennis então disse: “Veja, há um modo como escolas privadas podem ser *para* os pobres.” Ele deu o exemplo de como a British Airways havia desejado ajudar a melhorar a educação na Nigéria. A empresa escolhera uma escola (pública) bastante empobrecida e a reformara. Ela agora possuía excelentes instalações e equipamentos – mas ainda era pública, então realmente era para os pobres, embora envolvesse o setor privado. “Se o Professor Tooley financiar sua escola”, ele disse a BSE, “então ela poderá oferecer vagas gratuitas às crianças. E assim ela será realmente uma escola privada *para* os

pobres.” E será verdadeiramente “pró-pobre”. Pensei em mencionar o fato de que a Escola Privada Ken Ade já oferecia educação gratuita e subsidiada a seus alunos mais pobres, mas decidi deixar Dennis com a palavra final.

Nós todos – a equipe da BBC, BSE, Dennis e eu – deixamos a favela e fomos para o nosso hotel, o Hotel Mainland, na periferia de Makoko. Pedimos comida e bebidas. Estávamos animados – Dennis é uma pessoa muito amigável e nada do que se passara entre nós durante a conversa em frente à escola poderia modificar nossa afeição mútua. Conversamos sobre outros assuntos e coisas gerais. Mas, quando chegamos ao fim da refeição, ele quis nos agradecer formalmente e fez um pequeno discurso. Ele nos disse que aprendera muito naquele dia e admitiu que nunca estivera em Makoko antes – de fato, até então este nome evocava nele um lugar inteiramente diferente. Mas, justificando-se, ele afirmou que os funcionários da educação governamental nunca vão além das escolas públicas nos arredores da favela, de modo que ninguém suspeitaria de que existissem escolas privadas ali dentro. Então, ele nos contou uma parábola: “Os anciãos de uma vila alertaram seu chefe de que deviam inspecionar os arbustos ao redor de sua casa, pois havia muitas cobras bem ali, ao redor de sua casa, e ele devia ficar atento. Mas ele nunca vira nenhuma, então não acreditava que tais criaturas existissem ali. Até que um homem da vila capturou uma cobra, bem no poço da casa do chefe, à espera de sua presa. Após prendê-la em uma armadilha, ele a levou ao chefe. ‘Com meus olhos eu a vejo e com minhas mãos posso tocá-la. Agora acredito.’” Dennis concluiu: “E eu vi e toquei esta escola privada. É bom, sim, é sempre bom descobrir coisas novas. Daqui em diante, falarei disso a todos que encontrar.” Eu poderia tê-lo abraçado.

Apenas um Fenômeno Urbano?

Para Dennis Okoro – e ele estava longe de ser o único – negar a existência das escolas privadas tinha uma dimensão lógica. As escolas privadas são para os ricos porque os pobres, por definição, não têm meios de pagar por sua educação. Portanto, segue-se que escolas privadas para os pobres não podem existir. Mas havia também uma dimensão prática em sua negação. As escolas privadas não são necessariamente fáceis de visualizar. Elas são difíceis de encontrar. Em Makoko, você tem de ir além das escolas públicas nos arredores da favela e além da estrada pavimentada, adentrando um território desconhecido e pouco convidativo. Se todos dizem a você que não há escolas

ali, e que é um lugar perigoso, por que se dar ao trabalho de ir ver por conta própria? Para encontrar as escolas privadas, você tem realmente de sujar suas botas. Nem todos estão preparados para isso. Makoko é uma favela urbana. Isto era por si mesmo significativo para Dennis Okoro. Ok, então este tipo de escola existe em favelas urbanas. “Mas”, ele disse, “você não as encontrará em áreas rurais.” Para os especialistas em desenvolvimento, este é um ponto imensamente significativo. Se as escolas privadas para os pobres forem apenas um fenômeno urbano, elas não podem ter um papel muito importante no atendimento às necessidades educacionais dos pobres, pois onde a pobreza é maior é justamente nas áreas rurais. Você pode até encontrar algumas poucas escolas privadas em favelas urbanas, mas elas não são algo significativo em termos de desenvolvimento, já que não alcançam os pobres rurais. Mas eu estava procurando também nas áreas rurais. Em Gana, este seria um dos principais focos de minha pesquisa. Será que também ali eu encontraria algo capaz de chacoalhar as crenças de Dennis?

4 O Foco Cambiante: Gana

O Excelentíssimo Ministro

Um acaso feliz me levou a escolher Gana como um dos países estudados em minha pesquisa. Na mesma época em que conheci Dennis Okoro em uma conferência em Londres, eu participaria de outra conferência sobre educação e desenvolvimento, esta organizada pelo Partido Liberal Italiano, em Milão. E neste evento eu vim a conhecer o ministro ganense da educação (e da juventude e do esporte), o Excelentíssimo Kwadwo Baah-Wiredu, um homem alto e bem apessoado de uns 50 e poucos anos, muito parecido com o ator Richard Roundtree, de *Shaft*. A conferência aconteceu na bela mansão que serve de sede ao Partido Liberal. Minha fala estava marcada para o meio-dia. Às 12 horas em ponto, o auditório estava lotado de mulheres jovens e belíssimas – eu fiquei muito satisfeito ao ver o tipo de audiência que o Partido Liberal Italiano atraía e me preparei para receber seus olhares de admiração enquanto eu palestraria sobre minha descoberta de escolas privadas para os pobres na Índia, com referências breves ao que também encontrara na Nigéria.

Mas fora apenas uma ilusão. Aparentemente, houvera um acréscimo tardio ao programa da conferência. Leonardo, astro do AC Milan, um dos principais times de futebol da Europa, tinha sido convidado para falar sobre a iniciativa de seu clube de financiar um projeto educacional em algum lugar da África. No exato minuto em que ele terminou sua apresentação e levantou-se para ir embora, o auditório esvaziou-se. As mulheres se aglomeraram em torno dele na saída. Eu falei para uma plateia composta pelo Excelentíssimo Ministro, mais um ou dois ouvintes fiéis que não debandaram, entre eles Andrew Coulson, hoje diretor do Centro para a Liberdade Educacional do Instituto Cato.

Mas o que importa é que nos tornamos amigos durante o jantar, o Excelentíssimo Ministro e eu, uma amizade que tenho a honra de dizer que compartilhamos até sua morte trágica e inesperada no ano passado, e ele me convidou para ir a Gana realizar meu estudo. Esta era uma oportunidade rara – seria bastante fora do comum pesquisar em um local onde eu teria apoio do governo.

Pouco depois deste encontro, viajei para Gana. Minha primeira visita foi ao Ministério da Educação, onde o Excelentíssimo Ministro me orientara a coletar as estatísticas mais recentes sobre matrículas – em escolas públicas e privadas –, para me ajudar com a pesquisa. O diretor de estatísticas

aparentemente prometera ter todos os dados prontos. Quando cheguei, ele estava em uma reunião na cidade, então tive de esperar em seu escritório por ordem de seu assistente, um homem já de idade, calvo e de modos um tanto espalhafatosos. Uma secretária digitava um relatório em um dos computadores, muito vagarosamente e sem olhar para a tela. Após alguns minutos, ela completou um parágrafo e olhou para a tela. Ela havia digitado tudo em letras maiúsculas ao invés de minúsculas, e então apagou tudo cuidadosamente e digitou de novo sem pressa. Mas continuava sem checar o que estava digitando, ignorando completamente a tela do computador, exceto ao final, quando já era tarde demais.

Seu trabalho era o único executado na sala, e talvez em todo o Ministério da Educação. O lugar parecia uma escola durante o horário de recreio. Muitos homens vagavam pelos corredores, de mãos dadas segundo o costume africano, conversando, fazendo piadas; outros comiam e bebiam, e outros dormiam. Mas não era hora do intervalo; eram 3 horas da tarde.

Em dado momento, o diretor de estatísticas retornou. Ele não preparara nada para mim, e foi atender a um telefonema sobre um artigo que estava escrevendo para a revista *Computer Africa*. Ele discutiu por pelo menos 20 minutos sobre quão errado era da parte do editor pressioná-lo para entregar o artigo. “Por que não na quinta?”, ele me disse. “Por que não na sexta? Por que hoje, hoje, sempre hoje?” Depois de me contar toda a história, ele então foi procurar no computador as estatísticas de que eu precisava – buscou por 15 minutos enquanto eu esperei em silêncio. Eventualmente, percebeu que o arquivo correto estava com seu assistente; então transferiu o único cabo de um computador para o outro e imprimiu os dados. Só havia estatísticas até 1994, o que era quase uma década atrás. Onde estavam os dados posteriores? “Oh, ainda não os cotejamos. Temos os dados, mas ainda precisamos cotejá-los.” Observei seu escritório enquanto esperava: pilhas de papel espalhadas a esmo por todo canto; pilhas sobre mesas, sobre prateleiras e pelo chão; velhas pastas amassadas; mesas empoeiradas e computadores velhos; nenhum livro além das miríades de arquivos.

Do escritório do diretor de estatísticas, fui esperar no escritório da secretária do Excelentíssimo Ministro. Ela era muito educada e agradável. Mas tinha diante de si a pasta que eu preparara para o ministro, resumindo meus achados preliminares sobre escolas privadas para os pobres na Índia e perguntando se este fenômeno também não se encontraria em Gana – e riu de mim: “Em nosso país, escolas privadas são para os ricos”, disse, perplexa diante da estupidez daquele visitante branco.

Era um refrão que eu estava destinado a ouvir incessantemente enquanto viajava em busca de parceiros para minha pesquisa. E esta não foi a única frustração com que tive de lidar logo no início. Eu visitei o prédio climatizado e muito elegante da agência britânica de ajuda humanitária, o DfID, a algumas quadras do Ministério da Educação, decorado com quadros exuberantes expondo o alívio da pobreza, para ver se eles poderiam me ajudar a encontrar equipes de pesquisa. Seu consultor de educação, Charles Kirkaldy, um afável Geordie^[8], foi bastante amigável, mas afirmou que eu embarcara em uma missão infrutífera. Ele me contou que às vezes visitava áreas rurais, passava por escolas públicas às 9h30 da manhã e via as professoras sentadas debaixo de árvores bordando enquanto as crianças ficavam soltas pela escola. Mas tentou me dissuadir de procurar por escolas privadas nessas áreas pobres. “Não há dinheiro nas vilas para pagar por escolas privadas”, foram suas palavras.

Ele me disse que o DfID não investia muito em educação, apenas cerca de \$80 milhões nos últimos cinco anos, todos os quais destinados ao governo para a melhoria das escolas primárias – na maioria dos casos, para reformar seus prédios. (Eu vi isso mais tarde, enquanto viajava – escolas primárias governamentais em prédios novos e luxuosos, exibindo orgulhosamente o logo do DfID. Havia também logos da União Europeia e de várias outras agências de ajuda humanitária de governos europeus.) Mas ele não escondeu seu desapontamento com relação à falta de clareza com que os fundos do DfID eram aplicados. “Temos gastado muito com capacitação no ministério”, ele disse, “tentando fazê-lo funcionar melhor.” Mas o departamento de Serviços Educacionais de Gana era um “monstro burocrático”, em suas palavras, e o dinheiro ia pelo ralo. Perguntei se algo nisso tudo beneficiava o aprendizado das crianças. Ele suspirou e respondeu que tinha sérias dúvidas.

Embora pensasse que minha busca por escolas privadas de baixo custo era em vão, Charles me deu alguns nomes de possíveis parceiros de pesquisa nas principais universidades de Gana. Passei alguns dias entrevistando esses possíveis parceiros, apenas para descobrir que eles cobravam valores *diários* de \$500,00 ou mais. Com salários na universidade equivalentes a \$1.000,00 *por ano*, isto parecia um tanto excessivo. Todos eles também queriam jantares, ou pelo menos coquetéis no luxo do hotel Golden Tulip, onde o DfID hospedava todos os seus consultores, pagando diárias de \$200,00. Tudo indicava que as agências internacionais de ajuda humanitária haviam ajudado a

e elevar excessivamente os preços para consultoria em pesquisa. De todo modo, eram valores muito superiores ao que meu modesto orçamento podia pagar.

Eu havia desistido de encontrar pessoas que cobrassem preços razoáveis para me ajudar, e estava prestes a deixar o país, abandonando com tristeza a possibilidade de tê-lo como base de pesquisa, quando ouvi falar do Centro de Pesquisa e Avaliação Educacional. Ele havia prestado serviços à Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional e foi muito bem recomendado como sendo uma raridade que cobrava preços realistas para auxiliar em pesquisas. Em sua sede, localizada em uma casa no subúrbio de Legon, Accra, eu conheci a vice-diretora, Emma Gyamera, uma mulher muito afetuosa, sempre pronta a sorrir e sempre sorrindo. Em seu escritório, contei a ela sobre o que encontrara na Índia e que parecia existir também na Nigéria, e que eu agora procurava em Gana. Ela corou profundamente, riu e, um tanto embaraçada, disse: “Em nosso país é o oposto, a educação privada é para os ricos. O que você encontrou nesses países não existe aqui.”

Mas eu insisti – afinal, em minha visita anterior eu já encontrara uma escola cobrando preços modestos, a Escola Internacional de De Youngster, e por isso estava convencido de que haveria outras. E o próprio Excelentíssimo Ministro julgara plausível o que eu estava buscando. Então contratei um carro e um motorista e saí à procura de escolas. Primeiro, visitei Madina, uma cidade-satélite de baixa renda, ao norte do aeroporto. Segundo o motorista Richard, seu nome remetia à Medina da Arábia Saudita e ela tinha uma numerosa comunidade muçulmana. Partindo do hotel, nós passamos pelo que Richard orgulhosamente me disse ser “o maior carrossel em toda a África Ocidental.” Ele fez esse mesmo comentário no caminho de volta.

Nós viajamos por caminhos esburacados e irregulares, com valas de esgoto a céu aberto. A estrada desapareceu abruptamente em um ponto – um esgoto aberto transbordara e aparentemente a inundara, então estacionamos o carro. E aí encontramos a Escola Internacional Gina (*Gina International School*). Fomos apresentados à proprietária, Gina, que sofria de sudorese excessiva. O local era muito úmido, de fato; todos nós estávamos incomodados, mas ela tinha rios de transpiração escorrendo pela face, a qual tinha de limpar continuamente com um lenço. Ela me disse que fundara a escola oito anos antes, começando pelo maternal; agora chegava à quinta série, com 300 alunos e mensalidades de cerca de \$5,00. Empregava 14 funcionários, 8 dos quais eram homens. Embora aquela fosse uma região predominantemente muçulmana, era uma escola secular. As crianças eram animadas e atrevidas –

quando cumprimentei uma classe com “Bom dia, como estão vocês?”, um garoto imitou meu sotaque e foi ruidosamente aclamado pelos colegas.

Seguimos em frente. O motorista Richard me contou que seus filhos também estudavam em uma escola privada. Eu perguntei a ele por quê. “Porque os professores são confiáveis em uma escola privada. Nas públicas, eles aparecem um dia, mas não no outro.” A próxima escola de que nos aproximamos tinha um letreiro onde se lia “Grupo de Escolas Elim” (*Elim Cluster of Schools*), e abaixo a legenda “Êxodo 15:27.” Inicialmente, é claro, inferi tratar-se de uma escola religiosa. Mama Janet L. A. Nugar logo desmentiu tal ilusão. Mulher de aparência forte, beirando os 60 anos, Janet usava uma daquelas perucas com permanente, muito populares entre mulheres africanas dessa faixa etária; ela também usava óculos vistosos com aros dourados, os quais se somavam à sua aparência impactante. Mas era uma mulher bastante amigável, e quando lhe contei que minha bagagem havia sido desviada, sendo este o motivo de eu não estar vestido mais formal e apropriadamente, seu comentário foi: “Ah, Gana!” – escolhendo pôr a culpa firmemente em seu país e não na KLM, minha companhia aérea europeia.

O nome Elim era bíblico, ela concordou, mas mostrou seu cartão de visita que dizia “Proprietária”. Ela se inspirara no verso da Bíblia, mas sua escola não tinha nada a ver com a igreja, embora fosse “administrada corretamente”, acrescentou com orgulho, “como uma empresa.” Ela me contou que em Gana todos tinham o costume de nomear seus negócios com algum verso ou sentimento religioso. E era verdade. Quando me despedi dela, vi na mesma rua a Carpintaria Dê Uma Chance a Jesus; o Centro de Moda Nenhum Problema É Grande Demais Para Deus; e o Salão de Beleza Deus É Grande. Eu não via esses empreendimentos como parte de uma missão eclesiástica. Mas por algum motivo fiz essa inferência com relação às escolas. E então percebi nisso algo que possivelmente confundia muitas pessoas quanto à natureza das escolas privadas para os pobres – era muito comum, ao se ouvir falar delas, que se inferisse serem estabelecimentos filiados à igreja.

O “grupo” de escolas de Janet compreendia cuidados diários, berçário, primário, secundário júnior e secundário sênior; e ela também administrava duas escolas de computação. Ela começara a cadeia de escola 12 anos antes, com o centro de cuidados diários. Ela mesma possuía treinamento e trabalhara como professora em escolas públicas, assim como a diretora de sua escola; mas eventualmente desistira e passara a trabalhar no Sistema Prisional de Gana, onde se aposentara precocemente, e então decidira fundar sua escola. No total, eram 704 crianças. Algumas recebiam educação gratuita – e ela as

conhecia todas pelo nome. Mas “sou uma mulher de negócios”, dizia, “não posso ajudar muitos.”

Como os pais viam sua escola em comparação com as escolas públicas?, perguntei. Bem, eu teria de perguntar a eles, ela respondeu. “Mas os pais comparam, eles buscam o melhor para os seus filhos, checam nossos resultados nos exames e veem que são sempre bons, e então percebem que na verdade deveriam era pagar mais.” E acrescentou: “Se uma escola é privada, eles sabem que os professores são supervisionados com rigor; em uma escola do governo, ninguém tem essa certeza.”

Mais tarde naquele mesmo dia, meu motorista e eu tomamos o rumo da estrada costeira, viajando por quatro ou cinco horas, passando por Cape Coast até chegar a Elmina, com seu terrível passado de estação escravocrata portuguesa, depois alemã, depois inglesa. Hospedamo-nos em um hotel confortável e na manhã seguinte continuamos. Milhas depois, no remoto distrito de Ahanta West, pedi que Richard tomasse um caminho acidentado, que segundo uma placa de sinalização levaria a uma fazenda de porcos. Seguimos por essa estrada sinuosa nos montes baixos até que chegamos a uma pequena vila cujo centro era uma igreja católica. Perguntamos a uma moça, que estava em um desses contêineres de metal muito comuns, convertidos em lojas com varandas de madeira, se havia alguma escola privada por ali. Não, ela disse. Havia a escola pública ao lado da igreja, a qual podíamos ver do carro: possuía um terreno excelente e espaçoso e um prédio bem construído (financiado, entre outras, pela Fundação Bill e Melinda Gates, segundo soube mais tarde). Eu insisti: mas você tem certeza de que não há uma escola privada? Bem, ela arriscou, existe uma, um pequeno berçário; uma, e eis tudo. A julgar por minha experiência na Índia, berçários com frequência estendem-se até a escola primária, uma vez que as crianças crescem e os pais pedem ao proprietário para continuar assistindo-os, e então eu perguntei o endereço à moça. Um rapaz que estava por perto por coincidência era pai de um dos alunos da escola e me levou até lá. E, de fato, aquela vila tinha uma pequena escola privada, que ia até a sexta série, não se restringindo ao maternal. Chamava-se Monte Cristão (*Christian Hill*), situava-se em um prédio improvisado de madeira e assistia a mais de 100 crianças. Por todos os lados havia letreiros dizendo “Fale inglês”. As crianças aglomeraram-se em torno de mim, divertindo-se com seu visitante estrangeiro, e explodiam de dar risada quando eu lhes mostrava suas fotografias na câmera digital.

Dali, meu motorista e eu seguimos em direção à próxima vila costeira, cruzando o terreno da escola pública. Por estradas sinuosas, estreitas e

suas, que usualmente não transportavam veículos motorizados, nós chegamos a um barranco, em uma clareira no promontório rochoso, e então a uma praia com barcos de pesca e homens consertando suas redes. Era um cenário belíssimo, idílico. Eu perguntei se havia alguma escola privada por ali. Não, responderam, a escola católica ficava na vila a algumas milhas, eu devia ter passado por ela, não? Não, disse eu, meu interesse é por escolas *privadas*; não haveria uma ali, mesmo que pequena? Ah, bem, sim, havia uma mais adiante. Passando o quadro de avisos da vila, onde se anunciava o jogo de futebol da semana seguinte, e passando o campo de futebol, improvisadamente feito de terra batida, havia uma construção de dois cômodos, toda em blocos de concreto, e também alguns blocos do lado de fora, ao lado de uma caixa de areia, e mais salas em construção. Era outra escola privada, que ia até à segunda série, com 80 alunos, mas potencial para expandir-se até séries mais avançadas à medida que as crianças crescessem. A escola não tinha nome, “porque ainda não está acabada”, sugeriu um morador da vila chamado Isaac, que falava inglês muito bem. Na verdade, muitos dos homens falavam. Apesar de que, quando lhes mostrei meu cartão de visitas, eles o examinaram de ponta-cabeça, sugerindo que não liam tão bem quanto falavam.

Duas vilas aleatórias, 100% de sucesso em encontrar escolas privadas. Então retornei a Accra e a Emma, no Centro de Pesquisa e Avaliação Educacional, e disse a ela estar disposto a prosseguir com o projeto e ver o que poderíamos encontrar. Pouco tempo depois, tínhamos um contrato assinado e o trabalho já se iniciava. Mas a pesquisa daí em diante não seguia do modo mais tranquilo. A maior dificuldade era convencer os pesquisadores – todos estudantes de pós-graduação recrutados da Universidade de Cape Coast – de que eu realmente estava interessado em encontrar as escolas privadas pequenas e improvisadas. Era quase como se eles não conseguissem acreditar que eu tinha um interesse sério por aqueles prédios decrepitos, como se na verdade eu devesse estar interessado nos prédios governamentais mais salubres e nas escolas privadas de elite – assim como haviam pensado os moradores das vilas em minha primeira visita. Era como se todos estivessem aferrados a um senso de inferioridade quanto às escolas privadas de baixo custo, de modo que elas devessem de fato ser escondidas dos visitantes. Mas eu persisti, chegando a voltar mais de uma vez ao campo com os pesquisadores e encontrar cinco ou seis escolas privadas que eles não haviam catalogado.

O estudo mais detalhado foi feito em Ga, um distrito mormente rural nos arredores de Accra, cujo nome não era, como pensei de início, uma abreviação de “Grande Accra”, mas se devia ao fato de ali viver o povo de Ga.

O distrito era classificado pelo Serviço Estatístico de Gana como uma área “rurbana” de baixa renda – isto é, uma área rural na periferia de uma metrópole –, sendo um dos mais pobres de Gana, malgrado (ou possivelmente por causa de) sua proximidade da capital. Os dados diziam que cerca de 70% de seus 500.000 habitantes viviam na ou abaixo da linha da pobreza. Ga compreendia vilas pescadoras pobres ao longo da costa, fazendas de subsistência no interior e extensas cidades de pernoite para trabalhadores que serviam às indústrias e empresas em Accra; a maior parte do distrito não contava com serviços sociais básicos como água potável, sistema de esgoto, eletricidade e estradas pavimentadas.^[2]

Um Dia Como Qualquer Outro

Mary Tettey, de 10 anos, prepara-se para ir à escola. São seis da manhã; o radiante sol alaranjado está surgindo no horizonte. Ela mora na minúscula vila de Faana, situada em uma estreita faixa de terra com largura de não mais de 30 pés, diante das areias douradas do oceano, atrás das quais há uma lagoa rasa. Sua casa é um composto de cabanas com estrutura de madeira e paredes e teto grosseiramente feitos em palha. Sua mãe espanta os patos da área doméstica, onde eles estavam bisbilhotando as panelas de comida; eles cambaleiam até a praia e se preparam para mais um dia repousados na sombra que se estende próxima a um barco de pesca emborcado. Mary arruma em sua mochila seus livros de exercícios e um pouco de peixe seco enrolado em um jornal para comer no almoço. Todos os dias, exceto às terças-feiras – dia de descanso para os espíritos do oceano – seu pai sai para o mar às 3 da manhã, para navegar sobre as ondas em um barco de pesca de madeira de 30 pés, com um motor à mostra preso a um pequeno toldo de madeira, a estibordo, e “Deus é Grande” e “Salmo 91, 1-2” esculpidos na madeira, a bombordo. Todos os dias ele retorna às 9h30 da manhã; nos fins de semana, Mary assiste da praia com sua mãe aos barcos sendo conduzidos até a lagoa. Então elas empilham os peixes pequenos em suas cestas e vão ao jardim defumá-los, enquanto os homens mais jovens da vila arrastam redes enormes até a praia ao ritmo de tambores.

Mas hoje é dia de escola. Mary se junta a uma dúzia de outras crianças na pequena praia ao lado da lagoa, onde mulheres já estão lavando panelas; elas sobem na canoa que as levará a Bortianor, a principal vila da região. Um dos estudantes, pouco mais alto do que o remo de madeira que tem nas mãos, impulsiona a canoa. Ela desliza da praia e segue quietamente através dos juncos e dos lírios. Um bando de andorinhas sobrevoa a água em busca de

peixes, enquanto uma limosa de cauda preta, elegante sobre pernas que lembram palafitas, perscruta a margem da lagoa.

Eles levam 20 minutos para chegar à margem da lagoa, onde há vários barcos de pesca parados e onde as mulheres em breve se reunirão para dar boas vindas a seus homens da esquadra de pesca principal, com abutres circulando sobre suas cabeças. As crianças desembarcam na água rasa. Em terra firme, Mary calça suas sandálias e segue através da vila, percorrendo caminhos sujos entre cabanas de barro e palha, onde terrenos se alinham a coqueiros e cercas de palha. Enquanto caminha, Mary pensa no que quer ser quando crescer. Ela quer ser uma enfermeira, porque adora cuidar dos doentes. Sua disciplina favorita na escola é ciência integrada; na noite anterior ela trabalhou duro no dever de casa para aquela disciplina, ciente de que aquilo contribuiria para seu futuro. Afastando-se cada vez mais da lagoa, as cabanas se tornam mais vistosas, são agora feitas de tábuas ou de bambu e seladas com barro negro, com árvores de figos e mangas nos jardins e cactos eriçados nas extremidades dos terrenos. Um frangote cacareja e galinhas correm pelo caminho.

Mary chega ao centro da vila, onde uma placa indica a escola governamental à direita. Não há crianças lá ainda, mas ela pode ver o imponente prédio de gesso revestido e atrás dele um largo pátio recreativo. Mas não é este o seu caminho. Ela passa pela placa e vira à esquerda, em uma entrada onde não há placas, e adentra o terreno de um prédio de madeira caindo aos pedaços. Esta é a Academia Suprema (*Supreme Academy*), uma das seis escolas privadas da vila. É a escola de Mary. São 6h30 da manhã. Ela é uma das primeiras crianças a chegar, mas um dos professores já está presente.

Ele é Erskine Feruta, de 21 anos, e mora com seus pais em uma vila maior a algumas milhas da costa. Todos os dias letivos, ele acompanha seus pais no ônibus que os leva a uma fábrica na fronteira de Accra. O ônibus os pega às 6 da manhã e 15 minutos depois os deixa na estrada principal, passando a loja do carpinteiro, um amigo de infância de Erskine que confecciona caixões em qualquer formato que você deseje, desde barcos de pesca e peixes monstruosos até camas ou mesmo bolos.

Erskine cumprimenta Mary e juntos eles varrem o pátio da escola, para que tudo esteja pronto para o novo dia letivo. Erskine é o único professor da escola que não mora na própria vila. Ano passado, ele graduou-se na escola secundária sênior. Seu desejo era seguir para a Universidade de Ciência e Tecnologia Kwame Nkrumah, mas não tinha recursos. Então, com o objetivo de guardar algum dinheiro, procurou trabalho em sua vila e pelas redondezas, e

acabou encontrando esta vaga na Academia Suprema. Ele ama ser professor. Ele ama o fato de que as crianças parecem felizes quando estão com ele e sente-se orgulhoso sempre que consegue transmitir-lhes algo novo. Ele reflete sobre as memórias felizes de seus próprios dias de escola, continuamente perplexo diante da conquista de hoje ser um professor e não mais um aluno! E ele não é professor de sua classe apenas, mas também ensina ciência da computação para todas as classes. Na sala minúscula que também serve de escritório ao proprietário, ele ensina às crianças como formatar um disco, o que é o monitor de um computador e todas as habilidades computacionais básicas do currículo nacional ganense. Ele sente pelo fato de as crianças terem de se aglomerar naquela sala, dispondo de um único computador, onde raramente têm a chance de usá-lo sozinhas. Mas ele não está descontente com seu salário. Os 200.000 cedis por mês, cerca de \$20,00, permitem-lhe fazer uma poupança e perseguir seu objetivo de cursar o nível superior.

Outros alunos chegam, e às 7h30 da manhã o pátio da escola está fervilhando de crianças. Uma das últimas a chegar é Victoria, uma bela menina de 11 anos, alta para sua idade e já muito elegante. Sua família mora ali perto, em uma ampla casa dividida com três outras famílias. O pai de Victoria é pescador e sua mãe, vendedora de peixes; ela defuma a pesca trazida pelo marido para vender no mercado, além de administrar uma pequena loja em frente à casa, onde vende enlatados e leite em pó. A casa de Victoria é mais ou menos adjacente ao terreno da escola pública. A Academia Suprema é a escola privada mais próxima dali e por isso Victoria estudou lá desde o maternal, exceto quando sua família enfrentou tempos difíceis. O dono do barco de pesca que empregava seu pai falira e então eles não podiam mais pagar as taxas escolares. Assim, por um ano, Victoria teve de estudar na escola pública. Seus pais se preocupavam com seu progresso lá. Antes, ela era tão inteligente e tinha tanta vontade de aprender; agora, parecia apática. Ela não contava a eles o que acontecia na escola – por algum motivo parecia não caber a ela dizer qualquer coisa. Mas o fato era que, na maior parte dos dias, o professor trabalhava muito pouco; ele chegava ao fim da manhã, escrevia um exercício simples na lousa, então dormia ou lia o jornal, ignorando as crianças. Algumas vezes ele sequer aparecia. Na maioria dos dias, ela se sentava na sala de aula, ávida por aprender, por fazer algo. Mas era impossível. Com as outras crianças bagunçando ao seu redor, ela acabava desistindo.

Felizmente, seu pai, Joshua, perto de completar 40 anos, foi contratado por outro barco de pesca. E com a renda de novo garantida, Victoria voltou à escola privada. E mais do que isso: tendo economizado sofregamente

nos últimos dois anos, o próprio pai era agora o orgulhoso locatário de um barco de pesca e empregava cinco outros homens da vila. Ele via muito claramente o problema da escola governamental – sua casa sendo tão próxima à escola, sequer era necessário que Victoria contasse a ele o que estava acontecendo. Como o pai de Mary, ele saía para o mar às 3h30 da madrugada e retornava às 10 da manhã, quando acendia o fogo nas tigelas de barro negro dos fornos, preparando-se para defumar a pesca do dia. E, com frequência, retornando para casa, ele via as crianças brincarem no pátio da escola pública adjacente – muito embora o dia letivo devesse começar antes das 8 da manhã! Algum tempo depois, enquanto ajudava sua esposa a carregar os peixes em tabuinhas de madeira cheias de moscas até os fornos de defumação, ele via algum movimento entre os professores, que mandavam as crianças entrarem nas salas de aula. Mas, em poucas horas, ele os via arrumar suas coisas e ir embora, terminando seu trabalho ao meio-dia, para ir refrescar-se com uma cerveja na esquina antes de tomar o ônibus de volta a Accra na estrada principal. Belo emprego para se ter!, ele pensava. Joshua sabia por sua própria experiência como empresário e empregador que na escola privada as coisas tinham de ser diferentes. Lá, o dono é totalmente dependente das taxas pagas pelos pais – se ele, Joshua, retirar sua filha da escola, o proprietário perderá renda e isto é a última coisa que ele quer, pois precisa desta renda para pagar os professores e obter algum lucro. Então ele é obrigado a supervisionar de perto seus professores e a demitir qualquer um que não dê conta do recado, assim como Joshua faria se um de seus empregados não aparecesse para trabalhar. É muito simples. É o modo como seu próprio negócio funciona, assim como o de sua esposa. Se ela não defumar o peixe adequadamente, os clientes não gostarão do produto e não retornarão. Nada muito complicado. Mas ele pode ver que a situação é bem diferente na escola pública; “empregos públicos”, ele murmura para si mesmo, sabendo exatamente por que é tão difícil disciplinar os professores ali.

Joshua se orgulha de que sua filha parece ir bem nos estudos novamente agora que voltou à escola privada. Ela recuperou algo de seu antigo espírito e entusiasmo. Ele ama muito sua filha – a única que teve com sua esposa, embora tenha mais cinco filhos de outro casamento naquela mesma vila. Sua filha lhe é tão cara, é tão inteligente e esperta. Ela vai longe, ele sabe disso. Um dia, ela será uma médica ou uma advogada. Isto o deixa muito orgulhoso, pensar que ele, um humilde pescador, tem uma filha tão talentosa.

Sua esposa Margaret o persuadira facilmente quando afirmou que nos dias de hoje a educação é tão importante para as meninas quanto para os

meninos. “Tudo o que um homem pode fazer, uma mulher também pode, e às vezes melhor do que o homem”, ela dissera, e a ele restara concordar. E, enquanto estava fora pescando, ele sabia que ela estaria na vila tagarelando com as outras mulheres, comparando os respectivos méritos de todas as escolas privadas da região. No final, nenhuma parecia melhor do que a Academia Suprema, onde eles sabiam, por sua experiência anterior, que os professores eram sérios e ensinavam com empenho. Inclusive, Margaret persuadira sua irmã a matricular seus filhos lá no ano passado.

A mãe de Victoria, Margaret, está preparando as cestas para levar à lagoa e recolher os peixes, e depois vai separar lenha para defumar a pesca do dia. Do local onde ela recolhe madeira é possível ver o excelente prédio da escola pública, que acabou de ser reformado graças à generosidade de benfeitores americanos. “De que adianta ter esses prédios lindos, se neles não se ensina nada?”, ela se pergunta. Ainda assim, ela gostaria de que a Academia Suprema tivesse instalações melhores. Talvez, se o ensino melhorar na escola pública, seu próximo filho possa estudar lá.

Theophilus Quaye, proprietário da Academia Suprema, está trabalhando desde as 7 da manhã em seu pequeno escritório que também faz as vezes de sala de computação. Ele tem 32 anos e se orgulha do empreendimento que construiu do nada nos últimos seis anos. Apenas sete anos atrás, ele estava desempregado e perguntando-se que caminho seguir. Ele havia sido professor em uma pequena escola privada em uma vila próxima, mas perdera seu rumo na vida e não aparecera na escola por alguns dias. O proprietário prontamente o demitiu, apesar de suas juras de que não aconteceria de novo. Cansado de vê-lo vagabundear pela vila, seu pastor o persuadiu a fazer um curso básico de educação pré-primária. Ele então ajudou seu amigo Edwin a fundar uma escola privada na vila, a Academia Ilustríssima (*Brightest Academy*), que ficava do outro lado da rodovia principal em relação à casa de sua mãe. Vendo o sucesso de Edwin e encorajado por sua nova esposa, Theophilus decidiu abrir sua própria escola. Ele via que centenas de crianças da vila ainda não iam à escola. Conversando com Edwin, ele percebeu que a principal razão pela qual aquelas crianças não estudavam não era o desinteresse dos pais por sua educação, mas a impressão de que a escola pública era uma perda de tempo. Se houvesse uma escola privada, eles certamente não hesitariam em matricular seus filhos.

Theophilus persuadiu sua mãe a deixá-lo dar aulas na varanda de sua casa. Ele começou com 14 crianças. De início não cobrava nada, mas então tomou coragem para pedir aos pais que pagassem uma pequena quantia. Alguns disseram que não e prontamente retiraram suas crianças da escola; mas a

maioria concordou, desde que pudessem pagar diariamente e quando dispusessem dos recursos.

As matrículas cresceram e ele pediu dinheiro emprestado na vila para construir o prédio de madeira nos arredores do terreno de 70 por 100 metros de sua mãe. Ele hoje lamenta esta decisão: sua opção foi pela alternativa que parecia mais em conta (ele não queria ter dívidas lhe pesando sobre o pescoço por muito tempo), mas no fim das contas o prédio de madeira saiu tão caro quanto um de concreto, embora de início parecesse mais barato. Caso tivesse optado por construir com blocos de concreto desde o início, ele poderia agora construir um prédio de andares e expandir a escola verticalmente para atender às demandas dos moradores da vila. Um dia, ele será obrigado a demolir seu prédio e começar tudo de novo. Sua dívida exorbitante é de 10 milhões de cedis (cerca de \$1.100,00), a qual ele quitará neste ano; e então poderá começar seus planos de expansão. De todo modo, os pais continuam matriculando os filhos na Academia Suprema, sem aparentemente preocupar-se com o prédio de madeira, o qual não envelheceu bem em contato com o vento salgado; tudo o que eles querem é que os professores se preocupem com seus filhos, o que Theophilus orgulha-se de oferecer em sua escola.

Theophilus hoje atende a 367 crianças – mais do que as 311 do ano passado. Ele não se surpreende com o aumento do número neste ano: a escola pública passou a ser gratuita, sendo que previamente cobrava cerca de 30.000 cedis (\$3,30) anuais. Mas o tamanho das turmas dobrou desde então, e muitos pais, perplexos com este fato, transferiram seus filhos para a Academia Suprema. Este aumento mais do que compensava pelos poucos pais que haviam transferido seus filhos para a escola pública para poupar dinheiro. Na Academia Suprema, os pais pagam cerca de 30.000 cedis por mês, ou 270.000 cedis (\$29,70) por ano. Muitos ainda pagam por dia – 1.500 cedis (\$0,17) – embora gradualmente Theophilus venha tentando persuadi-los a pagar mensalmente ou, com alguma sorte, por período. Vinte crianças estudam de graça, contudo; são em geral crianças cujo pai morreu ou desapareceu, impossibilitando a mãe de pagar a mensalidade. Por causa do aumento nas matrículas, este ano Theophilus acrescentou duas salas de aula extras situadas em outro prédio, alugado da família que mora no terreno adjacente. O valor do aluguel de cada sala é 100.000 cedis (\$11,00) por mês.

Theophilus se orgulha de suas conquistas, pois sabe que, enquanto caminha pela vila, os moradores o admiram; ele se tornou uma figura reconhecida. E está feliz com o fato de que agora sua escola é registrada pelo governo – desde 12 de outubro deste ano. Esta foi uma verdadeira batalha,

manter em panos quentes os inspetores que ameaçavam fechar a escola. Ele não pudera registrar-se antes porque era proibido que o estabelecimento escolar se situasse no local de residência do diretor, o que evidentemente era o seu caso. Ele tentara tomar um empréstimo para comprar o terreno adjacente que estava à venda, mas havia uma Catch-22 – nada de empréstimo se sua escola não for registrada, dizia o banco. De todo modo, ele acabou conseguindo persuadir os inspetores a ignorar aquela falta (persuasão que custou um valor à vista de cerca de 4 milhões de cedis [\$440,00]) e era hoje o orgulhoso proprietário de um registro temporário de três anos.

Exatamente às 7h45 da manhã, Theophilus entra no complexo escolar para presidir a reunião de início do dia, ao som do sino tocado por um dos garotos mais velhos. As crianças prestam atenção enquanto a bandeira é hasteada e cantam o hino nacional, seguido do hino “Graça Maravilhosa”.

Todos os 11 professores estão presentes, como de costume. Nenhum deles parece disposto a cometer o mesmo erro que Theophilus cometeu anos atrás. Ele certamente deixou claro o que lhes aconteceria se o cometessem. Todos, com exceção de Erskrine, moram na própria vila e não têm longas distâncias a percorrer. O professor da terceira série é Gyimaclef Oladepo, de 24 anos, que trabalha na escola há 3. Ele estudou engenharia automotiva na escola secundária sênior em Accra e deseja continuar seus estudos para alcançar seu objetivo de vida, que é tornar-se engenheiro marinho. Então ele vem guardando parte de seu salário mensal de 200.000 cedis (\$22,00), embora ache que ganha pouco, tendo em vista a dura batalha que é fazer uma poupança. Se não conseguir guardar o suficiente, ele continuará sendo professor, trabalho que realmente ama – o único porém sendo o aspecto financeiro. Ele adora o respeito que recebe das crianças e dos pais na vila, onde ele nasceu e agora voltou a morar. Sua mãe é comerciante em Accra, onde atualmente mora. Seu pai desapareceu cerca de 15 anos atrás; ele não faz ideia de seu paradeiro. Era um “motorista de uma certa empresa”, também natural da vila.

Outro dos professores é Julius, de 21 anos, que nasceu na vila. Ele também já ensina aqui há três anos, desde que concluiu a escola secundária sênior. Seu pai é pescador e sua mãe, vendedora de peixes. Ele quer se profissionalizar como professor e adquirir seu certificado de treinamento pedagógico na Universidade de Educação em Winneba. Depois disso, será contratualmente obrigado a trabalhar em uma escola pública por dois anos, após os quais pretende voltar a ensinar em uma escola privada, ou mesmo abrir sua própria escola.

Daniel é um rapaz muito magro e mirrado de 26 anos, embora pareça bem mais jovem. Como Julius, ele completou o secundário júnior na escola pública da vila, tendo finalizado sua educação básica há dois anos: ele entrou na escola muito tarde porque seus pais – novamente, ambos ligados ao mercado de peixe – precisaram dele para trabalhar. Para ele foi uma felicidade empregar-se na escola após o término da graduação.

Ebenezer tem 30 anos. Ele é professor da Academia Suprema há quatro anos – é o professor da segunda série. Ele também estudou engenharia automotiva na escola secundária sênior, na Faculdade de Treinamento Técnico de Accra. Quando estudava para obter seu certificado do secundário júnior na escola pública de Bortianor, apenas três professores costumavam comparecer ao trabalho para atender a toda a escola – cerca de 200 crianças. Ele se pergunta o que poderia ter acontecido se ele tivesse tido acesso a “uma boa educação.” Sendo franco, ele não conseguira encontrar nenhum outro trabalho, motivo pelo qual tornou-se professor. Mas, para sua surpresa, ele ama ensinar – é um “trabalho de oferta”, ele pensa, no qual “você se sacrifica pelas crianças.” Ele sabe que elas sentiriam sua falta se ele partisse. Ele recebe 300.000 cedis (cerca de \$33) por mês, mais do que outros, ele sabe, mas ainda assim é um salário muito baixo. Ele tem uma esposa e dois filhos para sustentar, Joyce, de 9 anos, e Jonathan, de 18 meses. Ele fica feliz por ter Joyce em sua turma de segunda série na Academia Suprema e por ela estar indo bem. Poder supervisionar de perto sua filha é um dos privilégios do trabalho.

Os professores entram com as crianças nas salas de aula para começar seu longo dia letivo. Eles coletam as taxas daqueles que pagam diariamente – é raro precisarem mandar alguma criança para casa porque, se não têm dinheiro para a taxa, elas não vêm à aula. Em breve já ressoa pela escola o barulho de crianças fazendo lições. Erskine ensina soletração à sua classe mais nova: “banana, B-A-N-A-N-A, banana”; “relógio, R-E-L-Ó-G-I-O, relógio”, recitam repetidas vezes.

À uma da tarde, a escola faz uma pausa para o almoço. Algumas mães montam barracas na sombra de uma figueira, onde vendem lanches e bebidas às crianças que não trouxeram o que comer de casa. No pátio, os garotos chutam energicamente uma bola de futebol pelo jardim poeirento, sob o sol escaldante, alguns de pés descalços, enquanto as garotas se reúnem sob a sombra fresca das árvores e brincam de pular corda, com cordas caseiras feitas de pedaços de tecido amarrados. “Domingo, segunda, terça...”, elas cantam em inglês. Vários grupos brincam, pulando com uma perna só, com as duas, e cada

vez mais alto sobre a corda. Duas meninas preferem brincar separadamente, com uma ponta da corda amarrada a um poste.

Outra Escola

A apenas cem metros dali, crianças também estão brincando em um complexo escolar, dentro de uma área recreativa demarcada, equipada com balanços novos em folha e carrosséis. Mas aqui não é hora do almoço. A escola pública opera com o sistema de turnos – o turno da manhã indo das 7h30 ao meio-dia e o da tarde, do meio-dia às 16h30. À 1h15, o turno da tarde deveria estar em pleno curso. Em vez disso, as crianças estão brincando do lado de fora quando seu visitante estrangeiro chega para fazer uma visita.

A vice-diretora, Angie, vem ao meu encontro e pede que eu me sente em uma cadeira de madeira trazida de uma sala de aula próxima por uma das crianças. Sentamo-nos na varanda suspensa do prédio caprichosamente reformado, que comporta, sob um teto de estanho, seis salas de aula e escritórios. “Seja bem-vindo”, ela me cumprimenta. Conversamos sobre amenidades por algum tempo, até que ela dispara: “Pois bem, o que você tem para nós?” Eu rio, um pouco embaraçado: “Estou aqui apenas para observar as escolas.” Ela não parece muito impressionada. Conta-me sobre uma organização não governamental americana chamada Alcançar as Crianças (*Reach the Children*), que tem participado ativamente do sustento da escola. Ano passado, ela doou o equipamento de recreação (Angie aponta para o pátio onde as crianças estão fazendo uma algazarra) e conseguiu fundos para construir um novo prédio (ela aponta para uma estrutura em construção, perpendicular a onde estamos sentados). Uma fundação de concreto com o dobro da largura do prédio atual já está construída e a parede mais distante também já foi erguida, inclusive com molduras de madeira para as janelas. Há uma pilha de sacos de cimento escorada contra a parede de concreto. “Eles não apenas ensinaram em nossa escola, mas ofereceram também seu trabalho físico”, ela acrescenta. “Muitos voluntários jovens, eles vieram e ergueram o prédio. Esperamos que retornem em breve e o terminem para nós. E você, o que tem a nos oferecer?”

Eu penso: é muito estranho que se precise da ajuda de jovens americanos para realizar esse tipo de trabalho físico, dado o potencial dos próprios moradores da vila para tais tarefas. Mas não digo nada. Ao invés, pergunto como vai o sistema de turnos da escola. Ela dá de ombros: “Nesta região, os pais não se importam com educação e não costumam mandar seus filhos no turno da tarde. É por isso que não há muitas crianças por aqui hoje.”

Na verdade, parecia haver muitas crianças presentes. E, na escola privada ao lado, com certeza a presença das crianças não era um problema, o que fez com que tal resposta me parecesse insatisfatória. De todo modo, faço aquela que tem de ser minha pergunta central: “Por que há tantas... como posso dizer? O que me intriga é por que há tantas escolas privadas na vila, quando a escola pública é gratuita e fornece uniformes e livros gratuitos.” Ela ri, compartilhando o riso com Eric, um professor que acaba de se juntar a nós. “Esse não é o tipo de pergunta que eu possa responder. Você deve fazê-la diretamente ao Escritório do Circuito Distrital.”

Neste momento, a diretora, Lydia, aparece em cena. Ao me ver, ela manda as crianças que estavam brincando no pátio de volta às salas de aula. Ela me cumprimenta efusivamente e libera Angie de sua função de cicerone. Lydia é uma pessoa amável, muito amigável e articulada, e surpreendentemente sincera em suas respostas a todas as minhas perguntas. Ela me conta sobre alguns dos problemas que sua escola enfrenta atualmente. A educação primária gratuita tem sido introduzida lentamente em todo o país e sua escola está na vanguarda. Como os alunos já não têm de pagar taxas, diz ela, a escola dobrou de tamanho, para 506 alunos, de modo que ela precisou introduzir o sistema de turnos. As séries do secundário júnior estudam em período integral (atrás de nós há uma sala de aula sem professor, onde 12 crianças de uma dessas séries conscienciosamente trabalham por conta própria). Mas as séries primárias têm de vir em dois turnos. Os alunos do primário superior (séries 4-6) estudam pela manhã, enquanto as séries 1-3 estudam de tarde. Eles invertem os turnos a cada semana. Mas isto tem causado sérios problemas, ela diz. “Os pais agora não pagam nada, e por isso não se importam se seus filhos vêm ou não à escola. Quando pagavam, importavam-se um pouco.”

Eu digo a ela que tenho ouvido falar sobre uma “concessão de capitação” para substituir as pequenas taxas que os pais pagavam anteriormente. Isto funciona?, pergunto. Ela balança a cabeça. Não, não é suficiente para cobrir todos os custos. Ela aponta para a base de concreto na qual nos encontramos, e posso ver que está rachada e desmoronando na extremidade. “Nós não temos recursos para consertar isso”, ela diz.

Eu comento sobre minha surpresa ao encontrar seis escolas privadas nesta vila, mesmo que agora a escola pública seja gratuita. Qual o motivo disto?, pergunto. Ela me diz que há duas razões. A primeira: “Minha escola está lotada. Tenho 72 crianças no primário 1 e 65 no primário 2. Não posso admitir mais nenhuma. Então os pais vêm com o intuito de matricular seus filhos na escola e tenho de dizer a eles que não há vagas. Então eles recorrem a uma das

escolas privadas.” Eu aceno com a cabeça, concordando. Talvez as escolas privadas sejam mesmo a segunda opção para alguns pais. Comparando este excelente prédio – a extremidade defeituosa da varanda é uma queixa mínima – ao barraco caindo aos pedaços que é a Academia Suprema, eu certamente pensaria nesta como uma razão viável para a opção dos pais pela escola pública. A conversa desvia-se para outros temas. Ela me diz que mora em Accra e vem de carro à escola todos os dias. De fato, diz ela, com exceção de dois, todos os seus 18 professores moram em Accra e têm de vir por transporte público. “Deve ser terrível”, eu me compadeço. Tenho vindo da cidade em um táxi surrado sem ar condicionado e sei como é cansativo, no calor intenso do dia, perder horas no trânsito dificultoso da rodovia Accra-Cape Coast. E me refiro a um veículo pessoal. Imagine enfrentar isso todos os dias apertado em um dos mini-ônibus decrepitos que perfazem o caminho de duas horas para vir e mais duas para voltar, tudo isto para passar quatro horas dentro da sala de aula! Nós dois rimos de tamanhas dificuldades. “É por isso que alguns não chegam antes da metade da manhã, por causa do trânsito”, ela suspira. “Eu tento convencê-los a sair de casa mais cedo, mas eles não podem, pois a maioria tem de aprontar suas próprias famílias para ir à escola.”

Eu então lhe recorro que ela havia sugerido dois motivos por que os pais matriculavam seus filhos nas escolas privadas. Qual era o segundo motivo? “Sim”, ela se lembra. E eu quase caio da cadeira, boquiaberto diante de sua sinceridade, quando ela me diz: “É uma questão de supervisão. Os proprietários dessas escolas são muito rigorosos. Se os professores não vêm trabalhar, os pais reagem. As escolas privadas precisam gerar renda, pois é com essa renda que elas pagam os professores, e então precisam de quantos alunos puderem obter. Por isso elas são muito rígidas com seus professores e os supervisionam de perto. Eu não posso fazer isso com meus professores. Não posso demiti-los. Não posso sequer removê-los da lista de pagamento se chegarem atrasados ou faltarem. Somente o Escritório Distrital pode fazer isso. E é muito raro que um professor seja demitido. Então o segundo motivo para os pais matricularem seus filhos nas escolas privadas é a supervisão.” Possivelmente pensando que falou demais, ela retifica: “Mas, de fato, meus professores são bons. Não tenho nenhum problema com meus professores.” Em minha opinião, isto não parece muito verdadeiro. Mas fico calado.

Percorremos juntos a escola. Entro na sala da primeira série, onde muitas crianças estão aglomeradas – eu não conto, mas certamente a maioria dos 72 está presente, 3 por mesa, esperando que algo aconteça, ou talvez esperando que seu visitante vá embora para que possam voltar a brincar.

Pergunto a um grupo na frente onde está o professor. Apenas uma das crianças parece compreender: “Ela foi para casa”, diz uma menina.

O Restante do Dia

Assim que retorno à Academia Suprema, os céus se abrem. O céu negro, que vinha se adensando desde o oriente, desaba em uma chuva torrencial. Um professor estava ensinando dança cultural a algumas crianças num canto afastado do complexo, preparando-as para um festival escolar; ele retorna a uma das salas de aula, onde continua a lecionar a seus alunos. Os outros professores tentam estoicamente continuar, mas a chuva torna-se cada vez mais pesada, primeiro inundando o terreno, depois jorrando para dentro das salas de aula através das portas que não abrem para nenhuma varanda de concreto, o que preveniria esse tipo de eventualidade. A chuva se derrama através das janelas abertas e pelas goteiras no teto ondulado de ferro. Todos, em todos os cantos, ficam ensopados.

Theophilus e eu nos abrigamos na varanda do prédio que serve como domicílio, sala de aula, sala de computação e escritório. Algumas das crianças mais velhas, da quinta e sexta séries, cruzaram o terreno para vir abrigar-se na varanda, onde todos nos amontoamos. O barulho vindo das outras salas é ensurdecedor – os professores fazem as crianças mais novas cantarem e se exercitarem para manter-se aquecidas, segundo me informa Theophilus. Mas, quando a chuva se torna a torrencial que eu jamais vira, ele faz sinal para uma evacuação. “Os menores estão com muito frio”, diz.

Muitas das crianças mais velhas desafiam as forças da natureza e correm pelas classes das séries maternal e júnior. Elas retornam junto com os professores, carregando uma, duas, ou às vezes três crianças pequenas em suas costas, trazendo-as ao prédio principal, onde se empilham na varanda e no escuro e bagunçado escritório-sala-de-aula-e-de-computação. Alguns pequeninos, ao me verem, caem no choro. Como se não bastassem o frio e a tempestade, ver um homem branco é aventura demais para um mesmo dia. Algumas das meninas mais velhas espezinham as mais novas, mexendo em meu braço e rindo da minha pele “amarela”, segundo a tradução de Theophilus. O barulho é ensurdecedor. Mal consigo pensar. As cabras da família juntam-se a nós, também tentando escapar das forças da natureza.

Quando a chuva começa a ceder – embora não pare de todo – Theophilus e eu caminhamos através da vila inundada e lamacenta rumo a um pequeno bar de palha na margem da lagoa, também castigado pela tempestade. Almoçamos um tanto depois do horário – frango e arroz frito, a alimentação

básica de minha estadia na região. Theophilus desabafa sobre como odeia estar tão sujeito ao clima, como odeia perder tardes inteiras como aquela. Ele está poupando para comprar cimento para a reforma de seu prédio, visando a tornar-se menos dependente dos caprichos do tempo. Ele me diz que nem mesmo agora que sua escola é registrada – o que lhe dera a esperança de resolver seus problemas neste âmbito – era possível conseguir um empréstimo para reformar seu prédio. Ele é obviamente um cliente de alto risco para os bancos da cidade, e o máximo que lhe oferecem é um empréstimo a juros compostos de 8% ao mês. Ele não pode pagar tanto. Nós nos esforçamos para atinar em modos de ajudar escolas como a dele a levantar fundos a taxas mais razoáveis. Eu menciono a organização não governamental americana que ajudou a escola pública a reformar seu prédio. “Tudo o que eles querem é enfraquecer as escolas privadas”, ele retruca, realista.

São 4 horas da tarde. Olhando para a água, vejo estudantes, alguns vestindo o uniforme rosa da Academia Suprema, amontoados em uma canoa no raso da lagoa. Um menininho, pouco mais alto do que o remo de madeira que manobra desajeitada mas firmemente, os empurra lagoa acima, levando-os para casa, para a vila pescadora satélite chamada Faana, na praia distante.

A Mil Milhas de Distância

Em Accra, visitei novamente o escritório de luxo do DfID, depois de ter apresentado, em uma conferência organizada em colaboração com o Ministério da Educação Ganense, os resultados iniciais da pesquisa sobre a natureza e a extensão das escolas públicas para os pobres. A equipe de Emma, do Centro de Pesquisa e Avaliação Educacional, encontrara em Gana um quadro similar ao que minhas equipes haviam encontrado na Nigéria e em Hyderabad, na Índia, e dados interessantes também vinham emergindo em Délhi e na Mahbubnagar rural, na Índia. Pauline Dixon e eu passáramos meses analisando os dados à medida que as equipes os enviavam do interior, cientes de que um quadro surpreendentemente consistente vinha emergindo em lugares diversos. Eu elaborei uma apresentação em PowerPoint mostrando os resultados desses quatro estudos. Ver Tabelas 1 e 2. ^[10]

Tabela 1
NÚMERO E PROPORÇÃO DE ESCOLAS, POR TIPO E QUANTIDADE DE MATRÍCULAS

Tipo de Escola	Hyderabad, Índia			Ga, Gana			Estado de Lagos, Nigéria			Mahbubnagar, Índia			Délhi, Índia		
	Nº de escolas	% escolas	% alunos	Nº de escolas	% escolas	% alunos	Nº de escolas	% escolas	% alunos	Nº de escolas	% escolas	% alunos	Nº de escolas	% escolas	% alunos
Governamental	320	34,9	24,0	197	25,3	35,6	185	34,3	26,0	384	62,4	47,8	71	26,8	60,4
Privada subsidiada	49	5,3	11,4	0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	13	2,1	4,3	19	7,2	3,7
Privada sem registro (não subsidiada)	335	36,5	23,1	177	22,7	15,3	233	43,1	33,0	77	12,5	6,6	73	27,5	8,8
Privada registrada (não subsidiada)	214	23,3	41,5	405	52,0	45,1	122	22,6	42,0	141	22,9	41,2	102	38,5	27,2
Total	918	100,0	100,0	779	100,0	100,0	540	100,0	100,0	615	100,0	100,0	265	100,0	100,0

Fonte: Dados do próprio autor.
Nota: Algumas colunas percentuais não somam 100 por conta de arredondamento.

Tabela 2				
TAXAS ESCOLARES E ACESSIBILIDADE FINANCEIRA, QUARTA SÉRIE				
Área	Tipo de escola (moeda)	Taxa mensal	Ordenado mensal mínimo	Taxas em porcentagem do ordenado mínimo
Hyderabad, Índia	Não registradas (rupias)	78,17	1.872	4,2
	Registradas (rupias)	102,55		5,5
Mahbubnagar, Índia	Não registradas (rupias)	68,5	1.200	5,7
	Registradas (rupias)	93,51		7,8
Délhi, Índia	Não registradas (rupias)	125,45	2.160	5,8
	Registradas (rupias)	227,60		10,5
Ga, Gana	Não registradas (cedis)	33.066,00	268.800	12,3
	Registradas (cedis)	55.225,00		20,5
Estado de Lagos, Nigéria	Não registradas (naira)	748,25	5.500	13,6
	Registradas (naira)	1.090,50		19,8

Fonte: Dados do próprio autor.

Eu apresentei à audiência uma realidade extraordinária mostrada por nossos estudos: em favelas ou bairros *pobres*, bem como em localidades rurais de baixa renda adjacentes a metrópoles (chamadas localidades “rurbanas”), *as escolas privadas para os pobres constituíam a maioria* dos serviços educacionais prestados – em todos os quatro casos, encontramos mais escolas privadas do que públicas. E em todos os estudos, exceto um (Délhi Oriental), a *maioria* dos estudantes frequentavam escolas privadas – em geral por volta de dois terços a três quartos de todos os matriculados. O quadro presente na Nigéria e em Hyderabad repetia-se em Gana. Já o resultado de Délhi foi anômalo, mas interessante. Embora tenhamos concluído que 65% das escolas eram privadas e sem subsídios, e que havia mais escolas privadas sem registro do que escolas governamentais (28% *versus* 27%), esses quadros não se traduziam em um número maior de matrículas nas escolas privadas sem subsídios. Pode ser que isto se desse simplesmente porque as escolas privadas eram muito menores em tamanho do que as públicas. No entanto, também é possível que, por estarmos fisicamente impossibilitados de contar o número de crianças matriculadas, tenha havido uma considerável distorção para mais dos números relativos às escolas públicas.

No distrito rural de Mahbubnagar, em Andhra Pradesh, na Índia, a equipe descobriu que cerca de três quintos das escolas eram administradas pelo governo, somente uma pequena fração eram privadas e subsidiadas e bem mais de um terço eram privadas e sem subsídios. Mas, transformando esses quadros em escolas nas pequenas cidades e áreas propriamente rurais, eu pude constatar que a cidadela de Andhra Pradesh era bastante similar às áreas metropolitanas: assim como na urbana Hyderabad, a vasta maioria das escolas – quase dois terços – nas cidades pequenas de Mahbubnagar eram privadas e sem subsídios. Nas áreas propriamente rurais, contudo, as escolas públicas eram maioria – cerca de quatro quintos, com escolas privadas sem subsídios correspondendo ao quinto restante. Apesar da preponderância das escolas governamentais, havia ligeiramente mais crianças matriculadas no setor *privado sem subsídios*, embora os números se aproximassem de um empate.

As meninas preenchiam cerca de metade de todas as matrículas em escolas privadas em ambos os estudos africanos – aparentemente, as escolas privadas não eram preconceituosas com relação a meninas, do mesmo modo como os pais pobres não pareciam preferir mandar apenas seus filhos homens às escolas privadas. Estas, tanto registradas quanto sem registro, não diferiam das escolas governamentais quanto à relação gênero-matrículas. Na Índia, era ligeiramente mais complicado. Em Hyderabad, por exemplo, havia um número quase igual de meninos e meninas tanto em escolas privadas registradas quanto nas sem registro, o que novamente sugeria igualdade de gêneros. Contudo, havia mais meninas do que meninos nas escolas públicas (57% *versus* 43%) – e daí, mais meninas do que meninos na escola de modo geral. Isto é, embora as escolas privadas mostrassem igualdade de gêneros, tudo indicava que, se você fosse um menino *matriculado na escola*, era mais provável que você estudasse em uma escola privada do que em uma pública – tratava-se apenas do fato de que mais meninos do que meninas estavam fora da escola.

Sem dúvida, as escolas privadas tampouco eram desonestas e sempre prontas a explorar os pobres, como queriam alguns críticos. Em Ga, Gana, descobrimos que a data média para a fundação de uma escola privada sem registro era 1998 – o que fazia com que a escola típica tivesse uns 6 anos de idade na época do censo. Para escolas privadas registradas, a data média de fundação era 1995. Em Hyderabad, a data média de fundação para escolas privadas sem registro e sem subsídios era 1996 (7 anos de idade na época da pesquisa, em 2003), enquanto as escolas registradas tinham em média sido fundadas 10 anos antes, em 1986. No Estado de Lagos, as figuras equivalentes eram 1997 e 1991, respectivamente.

E a vasta maioria das escolas privadas que minhas equipes encontraram eram administradas como empresas: em Ga, 82% das escolas registradas e 93% das sem registro reportaram ser administradas por um ou mais proprietários. No estudo Nigeriano, as figuras mostravam 92% das escolas privadas registradas e 87% das sem registro. A pequena minoria restante era administrada por instituições de caridade ou grupos religiosos (igrejas e mesquitas). Em Hyderabad, as figuras eram quase idênticas: 82% das escolas privadas registradas e sem subsídios e 91% das sem subsídios e sem registro reportaram não receber financiamento externo e depender totalmente da educação que ofereciam para obter sua renda.

Por fim, o preço das escolas era acessível aos pais pobres. Em termos absolutos, verificamos que as taxas eram muito baixas. Na África, as escolas privadas normalmente cobram taxas por período – isto é, três vezes ao ano. Traduzindo-as em equivalentes mensais, as taxas médias para a quarta série do primário variavam entre cerca de \$3,30 nas escolas sem registro de Ga e quase \$7,00 nas escolas registradas do Estado de Lagos. E o fato é que os pais de alunos pobres podiam pagar essas taxas. Em Hyderabad, na Índia, as taxas médias para alunos da quarta série do primário eram ainda menores, variando entre cerca de \$1,63 por mês em escolas privadas sem registro e \$2,15 por mês nas registradas. Isto é, as taxas médias para a quarta série em uma escola privada sem registro variavam entre 4% e 6% do ordenado mensal mínimo dos pais. Em escolas registradas, a variação era entre 6% e 11% do ordenado mínimo. Na África eram ligeiramente mais altas, variando entre cerca de 12% a 20% dos ordenados mínimos. Mas tais figuras são um pouco enganosas – são mais altas porque tivemos de usar os ordenados mínimos estabelecidos para Gana e Nigéria como um todo, enquanto os salários são mais altos nas áreas urbanas e rurbanas das cidades. Considerando os baixos ordenados típicos das localidades que estávamos pesquisando, também verificamos que as taxas escolares mensais em geral variavam entre 5% e 10% do que o trabalhador ganhava em um mês.

Estes fatos e dados dos três estudos foram apresentados na conferência em Accra. E, para dar uma face humana a estas estatísticas brutas, convidei vários dos proprietários de escolas privadas que atendiam a comunidades pobres em Gana – incluindo Theophilus Quaye, da Academia Suprema, em Bortianor –, os quais palestraram sobre suas escolas, suas motivações ao fundá-las, seus sucessos e obstáculos.

O Excelentíssimo Kwadwo Baah-Wiredu a esta altura fora transferido do Ministério da Educação para o de Finanças, a posição número

dois no governo, e estava ocupado em uma operação anticorrupção que, durante minha visita, era notícia diária no *Daily Graphic*. Seu substituto no Ministério da Educação, o Excelentíssimo Yaw Osafo-Mafo, tinha um interesse cauteloso nos resultados de nossa pesquisa. Ele não pôde ir à conferência, mas enviou suas desculpas e um discurso muito positivo, lido por uma de suas representantes, ressaltando a existência de escolas privadas para os pobres e seu potencial para participar da educação para todos. A representante ministerial me disse durante o almoço que não acreditara quando fora incumbida de ler aquele discurso, pois pensava que “escolas privadas” e “os pobres” não coubessem na mesma sentença. “Meus olhos foram abertos”, foram suas palavras.

O homem responsável pela educação no DfID era agora um antigo colega meu da Inglaterra, Don Taylor. Eu trabalhara com ele na Universidade de Manchester, onde ele se aposentara precocemente para tornar-se consultor educacional no DfID, primeiro em Abuja, na Nigéria, e agora em Accra, no Gana. Don estava presente na conferência e também deu uma palestra. Ele disse ao público não ser contra o fato em si de as escolas privadas desempenharem um papel na “educação para todos”. (De fato, sabe-se que sua esposa é diretora de estudos em uma escola privada em Roman Ridge, uma área rica de Accra.) Mas, para ele, eram as classes médias que deveriam ser encorajadas a utilizar a educação privada, para que os fundos do governo e de ajudas humanitárias pudessem ser redirecionados dos mais ricos aos mais pobres, de modo que os pobres se beneficiassem de mais investimentos nas escolas públicas.

No dia seguinte à conferência, encontrei-o ao meio-dia e ele me levou do prédio de luxo do DfID, em um dos carros Toyota quatro-por-quatro do Departamento, com direito a motorista e ar condicionado, para almoçar no Ivy, um café elegante frequentado principalmente por europeus – possivelmente assistentes humanitários e tipos semelhantes. Era mesmo possível imaginar que não se estava na África Ocidental. Ele pediu um sanduíche de tomate e queijo brie; eu pedi frango com arroz. O que é estranho em encontrar representantes humanitários do governo em países como Gana é que eles de modo algum temem criticar a ineficiência e os desperdícios de seu governo anfitrião. De fato, parecem não ter nada mais importante para comentar com você. Mas em seguida, assim que você os pressiona com relação a alternativas, como fomentar um papel mais vantajado para as escolas privadas, é como se tudo o que acabaram de dizer fosse irrelevante. Não há alternativa, eles repetem, para

o que o governo está fazendo. É preciso apenas fazê-lo de um jeito melhor, com mais subsídios. Ao que tudo indicava, Don não era uma exceção a essa regra.

Ele me disse que o DfID hoje dá a Gana mais de 15 milhões de libras (cerca de \$28.5 milhões) por ano em subsídios para a educação – sem incluir o salário de Don e despesas de escritório, que se enquadram no orçamento administrativo geral. Ele também comentou sobre os enormes problemas com o recrutamento de professores, exacerbados pelo acordo segundo o qual um professor pode estudar na Universidade de Educação, em Winneba, e obter, subsidiado pelo governo, o certificado de treinamento pedagógico, mas é obrigado a trabalhar nas escolas por apenas dois anos antes de tornar-se elegível para uma graduação na Universidade de Gana, em Legon, ou em outras universidades, novamente subsidiado pelo governo por mais três anos. Os professores graduam-se e então deixam de vez a educação, isto quando não deixam o país para trabalhar em outro lugar. Era um problema sério que, segundo Don, levava à escassez de professores e era produto da combinação entre a generosidade do governo e de ajudas humanitárias.

Então ele me contou sobre o novo esquema de financiamento que era parte da gradual introdução da educação primária gratuita em todo o país. A um custo de 30.000 cedis (\$3,30) ao ano por criança, foi designado para substituir a quantidade similar que os pais pagavam em taxas escolares às escolas governamentais. Em breve, nenhuma escola poderia cobrar *nada* dos pais; tudo, incluindo taxas relativas às associações de pais e professores, livros, testes e coisas do tipo, seria oferecido gratuitamente. “Então nós realmente teremos uma educação primária gratuita”, disse, orgulhosamente. Eu não o questionei sobre por que o novo sistema aplicar-se-ia aos ricos bem como aos pobres. Em todo caso, ele mesmo observou que o projeto não estava funcionando bem nas áreas piloto. Muitas escolas públicas estavam agora com problemas financeiros porque, na realidade, as taxas pagas pelos pais costumavam ser maiores do que 30.000 cedis ao ano, então o subsídio pago pelo governo não as substituíria integralmente. Em tom de piada, Don acrescentou que algumas escolas públicas estavam inclusive dizendo que gostariam de privatizar-se, para que pudessem voltar a cobrar taxas.

E, por fim, ele falou sobre como dois terços de todos os funcionários do governo – cerca de 230.000 pessoas – trabalhavam para o Serviço Educacional de Gana, o que acarretava uma enorme ineficiência burocrática. Mais ainda, havia problemas de desequilíbrio no setor da educação, com os gastos tendendo à educação superior e aos ricos, não aos pobres.

Problemas, problemas e mais problemas na educação pública. Então eu cuidadosamente o pressionei com relação ao que fora apresentado na conferência sobre a grande quantidade de escolas privadas para os pobres em Gana e seu potencial para ajudar a melhorar a condição das populações de baixa renda. Por que o DfID não direcionava parte de seu imenso orçamento humanitário para essas escolas privadas?, perguntei; talvez assim se pudesse financiar um fundo de empréstimo rotativo para ajudar escolas como a Academia Suprema a consertar seu telhado. Ele escolheu suas palavras com cautela. Sim, minha fala fora bastante persuasiva na defesa das escolas privadas, as quais ele antes sequer sabia existirem. Sim, elas se situavam tanto em áreas rurais como em urbanas. E sim, pareciam estar fazendo um bom trabalho. Mas não poderia haver fundos humanitários para elas, pelo fato de serem administradas por proprietários: “Não podemos doar dinheiro de ajuda humanitária a empreendimentos pró-lucro.” E, para Don, isto encerrava o caso.

Eu refleti sobre como a negação parecia ter evoluído desde que visitei Gana pela primeira vez para realizar a pesquisa. O foco havia mudado. Agora a negação não era quanto à existência das escolas privadas para os pobres – o que não era mesmo defensável, dada a quantidade exorbitante de evidências. Agora a negação era quanto à sua *importância* e ao seu papel. Elas não podiam participar de qualquer estratégia relativa à “educação para todos” porque visavam ao lucro. A educação pública é o único veículo possível para a assistência internacional.

Durante a noite, deixei Gana. Ao pousar em Amsterdã, esperando pela conexão para Newcastle, eu sabia que um novo dia letivo estava começando em Bortianor. Mary, Victoria e centenas de outras crianças nas escolas privadas estavam agora ocupadas com suas lições. Suas turmas eram pequenas o suficiente para que recebessem atenção individual dos professores, que moravam na própria vila ou pelas redondezas e conheciam intimamente as esperanças e dificuldades de seus pupilos. Mas as aulas aconteciam em um prédio que poderia ser novamente inundado pela chuva dentro de um ou dois dias. E, ainda assim, nenhuma ajuda humanitária estava disponível, nem mesmo em forma de empréstimos, pois os donos das escolas eram motivados, entre outras coisas, pelo lucro – lucro que parecia inteiramente benéfico na opinião dos pais de Victoria, já que assegurava a supervisão rigorosa do proprietário sobre os professores. Enquanto isso, na escola pública, imagino que as crianças estejam esperando a chegada de seus professores que vêm dos bairros mais caros de Accra e estão presos no trânsito complicado da rodovia Cape Coast, recrutas involuntários a serviço da pobre vila pescadora. Mas no

fim isto não tem importância, pois as crianças podem esperar por um longo tempo enquanto brincam nos balanços e carrosséis conscienciosamente financiados por seus benfeitores americanos.

5 Uma Impossibilidade Lógica: China

A Bandeira Vermelha

Na China, encontrei o caso mais explícito de negação da existência das escolas privadas para os pobres – uma negação tão ferrenha que pensei ter finalmente encontrado um adversário capaz de ameaçar minhas expectativas. Em abril de 2004, fui convidado a palestrar em uma conferência internacional sobre globalização e ensino privado na Universidade Normal de Beijing. Falei sobre o que encontrara em outros países, sobre a enorme quantidade de escolas privadas para os pobres na Índia, na Nigéria e em Gana e, como quem não quer nada, questionei se algo semelhante não poderia estar acontecendo ali, na China. Meus anfitriões foram muito educados, não queriam me deixar em uma situação embaraçosa e sem dúvida tinham um grande interesse pelo que se passava naqueles países pobres – mas sua resposta à minha questão foi taxativa. Eles se interessavam pela educação privada na medida em que ela atendia às classes ricas e poderia impulsionar o *boom* tecnológico e econômico da China. Não apenas não estavam interessados em escolas privadas para os pobres, como inclusive tinham certeza de que estes não existiam em seu país. Na verdade, era como se fosse quase insultante comparar a China a países pobres, segundo pude inferir da reação de meus anfitriões. Era possível compreender o motivo por trás disso observando Beijing, com seus crescentes arranha-céus e rodovias de várias pistas – a cidade parecia muito mais rica do que Londres, por exemplo. Então, como eu ousava sugerir que este estado tão rico era incapaz de oferecer educação à sua população pobre?

Uma noite, durante um jantar regado a macarrão chinês e cerveja, um afável acadêmico da Universidade de Hong Kong, Dr. Philip Hou, disse-me: “Na China há a ética confuciana, que faz com que nossos professores governamentais sejam mais comprometidos com o ensino do que em outros países mais pobres. Não temos problemas com faltas no trabalho, como nos países que você visitou.” “Além disso”, ele continuou, quando já estávamos mais à vontade um com o outro, “o comunismo modificou as coisas na China: as escolas, especialmente as primárias, são órgãos controlados pelo estado, e ele não abrirá mão delas tão facilmente.” Tudo isto parecia indicar a não existência de escolas privadas para os pobres na China, eu tinha de concordar. E estava quase persuadido de que finalmente encontrara minha nêmesis em um estado forte e centralizador, somado a uma consistente ética do trabalho.

Quase persuadido, sim, mas meu interlocutor bem podia ver que “quase” não significava “inteiramente.” E então me falou sobre seu amigo Liu Binwen, que trabalhava para a agência humanitária britânica DfID, na província de Gansu, uma das regiões mais empobrecidas da China, no noroeste do país: “Ele saberá dizer com exatidão qual é a realidade do povo. Ele colocará você a par de tudo.” Em outras palavras, ele me dirá que isto que estou estudando em outros países não existe na China. Em todo caso, anotei o telefone de Liu e combinei de encontrá-lo no dia seguinte. Por coincidência, nós já nos conhecíamos. Trabalháramos juntos por um breve período no ano 2000, quando eu fazia parte do projeto de consultoria da Corporação Financeira Internacional, no qual era responsável por avaliar uma cadeia de escolas privadas de classe média, a South Ocean Schools, que estava em busca de investimentos; o governo chinês havia designado Liu para me ajudar temporariamente.

Liu tem um jeito pueril e é uma companhia muito divertida, sempre sorrindo e frequentemente gargalhando. Nós nos tínhamos dado bem antes e estávamos nos dando bem agora. Encontramo-nos no saguão do meu hotel, onde ele me contou que o DfID havia investido 11 milhões de libras em um projeto sobre *planos de desenvolvimento escolar* na província de Gansu. Parei por alguns instantes diante dessa informação. Na Inglaterra, planos de desenvolvimento escolar consistem simplesmente em se produzir um documento listando o currículo da escola, suas finalidades e objetivos, seus requisitos em tecnologia da informação e assim por diante. Gastar milhões nesses PDEs, como Liu os chamava, parecia ser uma esquisita prioridade para uma das regiões mais pobres da China. Mas não, eu não ouvira errado, e Liu fez seu possível para me convencer da cabal importância deste trabalho. Afinal, dizia ele, os planos de desenvolvimento escolar são a chave do nosso sucesso na Inglaterra, ao inserir as escolas no contexto de suas comunidades locais, então pode ser que também sejam o caminho para o desenvolvimento da China. Percebendo que eu não estava totalmente convencido da imprescindibilidade do projeto, ele me garantiu mais uma vez que o DfID também investia no aprimoramento das instalações de escolas públicas, não só na introdução dos PDEs, pois – e foi aqui que a conversa despertou meu interesse – as instalações de muitas escolas públicas, especialmente nas áreas rurais, mal haviam saído do projeto.

Isto me interessou imensamente, pois a sugestão de que até um tempo atrás as circunstâncias não eram muito boas nas escolas públicas (e portanto ainda poderiam não ser ótimas em outras localidades que não tinham sido

agraciadas com a assistência do DfID) levantou a possibilidade de aquilo que eu vira em outros países – escolas públicas inadequadas levando os pais de alunos a trocá-las pelo setor privado – também existir na China. Por que os pais pobres na China rural não buscariam algo melhor para seus filhos, caso as escolas públicas não fossem boas o suficiente?

Eu perguntei a Liu sobre a qualidade das escolas públicas em Gansu, ao que ele respondeu que há excelentes escolas públicas em cada condado – como Linxia, a localidade-base do projeto do DfID. Mas, eu pressionei, nem todos podem ir até as cidades onde ficam essas escolas. Ele concordou, havia algumas escolas públicas terríveis nas áreas rurais mais remotas – daí a necessidade do projeto do DfID. Eu perseverei nessa linha de questionamento: “Em qual escola um camponês mais ambicioso...”, “Agricultor”, ele corrigiu, “Em qual escola um *agricultor* mais ambicioso matricula seus filhos?” “Nas escolas públicas reformadas”, foi a resposta. Mas onde essas crianças estudavam antes da reforma das escolas? Não seria em escolas privadas? Ele não achava que fosse possível. “Não, não há escolas privadas nas áreas rurais.”

Pedi mais algumas cervejas. Enquanto conversávamos, olhei por cima de seu ombro para os dois amplos tanques de peixes no saguão. Havia seis ou sete peixes grandes e coloridos em cada um, além de um cardume de peixes menores. Muito bonito, pensei. Então percebi que um dos peixes grandes estava perseguindo um pequeno, que acabou sendo engolido inteiro. Percebi, na verdade, que os peixes maiores estavam o tempo todo caçando e comendo os menores. Até que me dei conta: os peixes pequenos eram a comida dos grandes! Eu ri comigo mesmo – isto é a China, muito prática. E lembrei de que quando Liu e eu nos conhecêramos antes, no projeto da Corporação Financeira Internacional, fomos levados até uma escola privada de elite em uma região cara de Beijing. No pátio da escola havia um pequeno lago com patos nadando. Nossos anfitriões orgulhosamente ostentavam este ornamento. Um aluno de 10 anos, contudo, nos contou em segredo: “Os patos são para vocês. Quando vocês partirem, nós os comeremos.” Isto era a China, pensei na época. Muito prática. E isto era a China, eu pensava agora, certamente o ponto final de minha busca por escolas privadas para os pobres.

Porém, relaxado por causa das cervejas, Liu ficou intrigado quando lhe contei sobre o que encontrara em outros países. Então, em tom de conspiração, aproximou-se de mim e sussurrou que, pensando bem, 15 anos atrás, enquanto trabalhava para o Ministério da Educação, ele participara de um projeto similar. O ministério estava preocupado com o fenômeno das *Si Shu*, “escolas privadas operando em casas de intelectuais”, ele traduziu, embora a

educação privada fosse então ilegal. Por isso ele foi designado para um estudo secreto em sua província natal, Hubei. Assim como estávamos fazendo em países da África e na Índia, ele e sua equipe na época exploraram cada vila da região e, à medida que ganhavam a confiança dos moradores, iam encontrando, assim como nós, pelo menos uma escola privada em cada uma! Eles descobriram que as crianças frequentavam essas escolas porque não tinham meios de estudar nas estatais, que então eram muito mais caras. Seu relatório confidencial chegou aos mais altos funcionários do governo, que aparentemente indignaram-se. Nós dois rimos da reação deles. E Liu se perguntou o que teria acontecido com aquele relatório... Ele prometeu que tentaria conseguir uma cópia para mim. Eram literalmente centenas daquelas pequenas escolas privadas, ele riu, e muito embora fossem ilegais, atendiam a milhares de crianças.

Então, eu perguntei, com certeza ainda existiriam hoje escolas como essas? Agora ele já não estava tão certo. Ele duvidava, mas, sendo honesto, nunca perguntara, nem nunca procurara por elas. De todo modo, as escolas estatais agora eram mais baratas (embora não fossem gratuitas), então esta principal motivação não existia mais. Mas espere. Ele pegou o celular e ligou para vários de seus contatos em Gansu. A resposta era sempre a mesma. Havia muitos jardins de infância privados, mas nenhuma escola. “Sinto muito, James”, disse ele, “não há nada.” Eu ainda tinha alguma esperança, contudo. Pois, em outros lugares mundo afora, eu concluíra que era precisamente assim que as escolas privadas começavam: um empreendedor, normalmente uma mulher, abre um jardim da infância, mas em seguida começa a pressão dos pais: “Onde meu filho vai estudar, agora que cresceu? Ele está feliz na sua escola, você tem sido uma boa professora. Por favor, abra uma primeira série para o meu filho!” Mais tarde, “Por que não uma segunda série?” E eis como uma escola primária ganha vida, sem qualquer intenção prévia. Eu contei a Liu sobre essa constatação quanto à África e à Índia. Não, ele disse, aqui não será assim, pois é fácil abrir um jardim da infância, mas muito difícil abrir uma escola primária. O próprio governo reconhecia a existência de milhares de jardins da infância privados. Mas, para além destes, era igualmente taxativo: não havia escolas privadas nessas áreas; as poucas que existiam se encontravam nas cidades, apenas para os ricos. Eu disse a Liu que era precisamente aí que encontraríamos nossas escolas privadas – escondidas sob a fachada de jardins da infância. Ele continuou duvidando.

De todo modo, ele se dispôs a me ajudar na busca, pois estava genuinamente intrigado: se eu pudesse disponibilizar algum dinheiro – o que

fiz imediatamente –, ele poderia pesquisar algo da próxima vez que estivesse em Gansu, o que seria na semana seguinte. Ele não prometia encontrar nada, mas certamente podia procurar para mim. Combinamos de nos encontrar no dia seguinte para terminar de acertar a questão financeira.

No outro dia, Liu telefonou para o meu hotel – provavelmente sorrindo, a seu modo –, para me dizer que seu chefe, um inglês a serviço do DfID, lhe disse que não se envolvesse no meu projeto, pois isto “poderia confundir o DfID.” Foram essas as suas exatas palavras. Liu me assegurou, em todo caso, que não havia escolas privadas na província de Gansu. Nenhuma – ele havia perguntado a todos e a resposta fora sempre a mesma. O DfID, ele repetiu, trabalhava para melhorar as escolas públicas; não havia escolas privadas. Podemos nos encontrar para falar novamente sobre isso?, perguntei, esperando convencê-lo a mudar de ideia. Infelizmente não, sua viagem a Gansu havia sido adiantada e ele deveria partir naquela mesma tarde, então não seria possível um encontro nosso. Desliguei o telefone e suspirei profundamente.

O modo como Liu falou do DfID foi como uma bandeira vermelha diante deste touro. Algumas semanas antes, quando estava em Hyderabad, na Índia, o secretário de educação do governo de Andhra Pradesh, com o qual eu trabalhava muito de perto, havia me confidenciado que o escritório do DfID em Délhi lhe escrevera. A essência da carta, segundo ele, era que eles tinham ouvido falar que ele estava trabalhando comigo e por isso deveria “ter cuidado.” O quê? Eu fiquei estupefato: o que isto queria dizer? Ele riu e desconversou. “Eu não recebo ordens de ninguém”, disse, “e sou cuidadoso o tempo todo.” As linhas da batalha estavam dispostas. Se o DfID não me queria “confundindo as coisas” em Gansu, então definitivamente era para lá que eu iria.

Gansu

Eu precisava retornar às pressas para a Inglaterra após a conferência, então não poderia ir imediatamente. Mas, já de volta a meu país, um acaso feliz aconteceu. Eu dei uma palestra sobre educação privada a alunos internacionais de pós-graduação na Universidade Newcastle, muitos dos quais eram chineses. Tratei brevemente da pesquisa sobre escolas privadas para os pobres. Lu Xiang, um dos alunos, veio falar comigo após a palestra, dizendo que gostaria que eu fosse seu orientador de doutorado. Ótimo, eu disse. “Quero estudar as escolas privadas para os pobres na China.” É mesmo? Então ele achava que existiam escolas como essas em seu país? Sim, ele tinha certeza. Ele ouvira falar de uma, e devia haver outras. De onde ele era? De Lanzhou, capital de Gansu!

Fiz minha lição de casa a respeito de Gansu. Uma das cinco províncias do noroeste da China, Gansu era também uma das menos desenvolvidas do país. Seus 25,6 milhões de habitantes viviam em uma área quase do tamanho do Texas. Gansu era a número 30 entre as 31 províncias e regiões autônomas da China em termos de produto interno bruto per capita. A renda rural média per capita era de apenas 1.500 yuan (\$186,57), o que fazia dela a vigésima oitava mais pobre entre as 31 províncias e regiões autônomas. Cerca de metade da população rural de Gansu vivia abaixo da linha da pobreza, que era de 1.000 yuan (\$124,38) ao ano, em comparação com os 3% da média do país, e quase 2 milhões de pessoas viviam abaixo da linha absoluta da pobreza, estabelecida em 637 yuan (\$79,23) ao ano.^[1] Parecia uma localidade muito profícua para meu trabalho.

Fui a Lanzhou via Beijing em 18 de setembro de 2004. Lu Xiang havia ido na frente para preparar o terreno – o que incluía reunir uma equipe para conduzir a pesquisa. Nossa primeira reunião protocolar foi com o Sr. Wang, um alto funcionário do setor de educação em Linxia, o condado onde o DfID trabalhava, e que havia feito uma longa jornada até a cidade especialmente para nosso encontro. A reunião foi decepcionante. Segundo o Sr. Wang, havia apenas três escolas privadas em toda a sua região e, é claro, nenhuma destinada aos pobres. Ele me disse algo que eu já ouvira incontáveis vezes da parte de funcionários do setor de educação ao redor do mundo: “nossas minorias” – sua região possuía 18 grupos minoritários, disse-me Xiang – “não valorizam a educação, por isso não investem em escolas e não se preocupam com seus filhos.” Mas, dessa vez, me preparei psicologicamente para constatar que esta era a mais pura verdade; talvez Lu Xiang se deixara levar pela empolgação e pela vontade de agradar seu professor – o que seria muito chinês, eu pensei. E quem era eu para dizer que havia escolas privadas para os pobres na China rural, contra tantas advertências em contrário?

De todo modo, após o encontro nós desfrutamos todos juntos de um suntuoso banquete em uma sala privada de um restaurante bastante agradável, onde se reunia um numeroso grupo de interessados no visitante estrangeiro, o que no fim das contas mostrou-se o *sine qua non* de se fazer qualquer trabalho na China. Na agenda meticulosa que Xiang preparara para mim, esta refeição constava como “Comer cordeiro com as mãos na Estrada Nan Chang” – a novidade de se comer cordeiro de Gansu consistindo em comê-lo com os dedos, não com palitinhos. O único prato que talvez não fosse muito popular em meu país eram os “vegetais cozidos em sangue de cordeiro”. Ao redor da mesa circular, o Sr. Wang inaugurou a sessão de brindes com um forte licor

chinês servido em minúsculas taças – e, eu sendo o visitante, cada um dos presentes propôs um brinde a mim. Nós dois nos levantamos, dissemos *gang bei*, literalmente “ergam-se os traseiros”, viramos uma dose e ritualisticamente expusemos nossas taças vazias para que todos na mesa se certificassem de que fizéramos como requerido. Eu percebi que, se bebesse uma quantidade abundante do chá quente que era continuamente servido com a comida, poderia passar pelo momento dos brindes sem me embriagar muito. Os brindes eram cheios de demonstrações de afeto e elogios recíprocos. O Sr. Wang então cantou, com uma esquisita voz em falsete, uma belíssima canção do povo da região de Linxia, sobre como os rios e as árvores lhe dão boas vindas, Professor Tooley, de Newcastle (nesse trecho você acrescenta suas próprias palavras de acolhimento, explicou Xiang) até Gansu, e desejam que você prospere por aqui. Definitivamente afetado pelo álcool, cantei para eles uma canção que ouvira uma vez tocada num acordeão em Beijing: “Veá, o Veado”. Então tiramos fotos. Sr. Wang me disse que na China era costume, antes de tirar fotografias, dizer *qie zi*, pronunciado “tchi-zi”, a palavra chinesa para berinjela, porque ela obriga você a abrir a boca como num sorriso. Eu contei a ele que nós dizemos “xis”, pelo mesmo motivo.

Na manhã seguinte, Xiang apareceu em um novíssimo carro com tração nas quatro rodas e um motorista, outro Sr. Wang, ambos arranjados com a influência da mãe de Xiang. Nós partimos para uma das regiões mais pobres de Gansu, o Condado de Zhang, no qual havia uma vila que, segundo Xiang ouvira falar, possuía uma escola privada. A excelente e recém-inaugurada estrada com pedágio que ligava Lanzhou a Xi’na tinha placas de trânsito bilíngues, em chinês e inglês, e impressionantes túneis com uma milha de comprimento atravessando montanhas germinadas de cor terrosa. Duas horas depois, tomamos uma saída em Ding Xi, “a cidade chinesa da batata”, segundo a tradução inglesa escrita na placa de boas-vindas; e a partir daí a estrada deteriorou-se. No centro comercial da cidade, a rua ainda era ampla e tomada por intermináveis filas de vendedores de batata amontoados sob barracas de lona. Assim que se saía da cidade, ela estreitava-se em uma trilha esburacada e inacreditavelmente poeirenta, que deixava para trás os vales maravilhosamente férteis e verdejantes dos afluentes do Rio Amarelo para adentrar, por curvas sinuosas, as montanhas áridas e esculpidas em terraços até os cumes, num esforço humano para possibilitar as colheitas de batata, feijão, repolho e brócolis. Na beira da estrada havia várias pequenas barracas de acampamento cercadas por colmeias, onde moravam apicultores itinerantes que coletavam mel para vender nas cidades.

Após dirigir por três horas, chegamos a uma vila na periferia da cidade principal do Condado de Zhang, um distrito muito pobre no qual Xiang ouvira falar que existia uma escola privada de baixo custo. Paramos para perguntar às pessoas na beira da estrada se sabiam da existência de alguma escola privada. Elas mencionaram um jardim da infância privado, mas quando o encontramos era apenas isso, apenas uma pré-escola e não também uma escola primária, como eu esperava. O proprietário nos disse que ali não havia escolas como as que procurávamos, nem em qualquer outra vila e nem mesmo no centro do Condado de Zhang. E o mesmo se deu quando chegamos à cidade – transeuntes prestativos enviaram-nos a vários jardins de infância privados, mas em todos fomos frustrados pela mesma ausência de escolas privadas para os pobres. Eu me perguntei se Liu Binwen não estaria certo, afinal de contas. Mas por que os jardins de infância não se tornavam escolas primárias? Pedi a Xiang que fizesse essa pergunta às mulheres que os administravam: “As escolas primárias são administradas pelo governo; nós não temos permissão para fazê-lo”, era a resposta. Ou então: “As pessoas aqui não têm muito dinheiro, são pobres demais para pagar escolas privadas.” Quando me deitei para dormir no hotel governamental espartano da rua principal, situado ao lado da sede do governo, sentia um profundo desânimo. Eu havia me empolgado demais. Por que inferi que haveria escolas privadas ali, em um dos distritos mais pobres de uma das regiões mais pobres da China? Dormi um sono intranquilo.

Pela manhã, contudo, encontrei Xiang para o café da manhã e ele trazia boas notícias. Ele levantara ainda de madrugada e fora ao mercado que havia diante de nosso hotel, no qual camponeses de regiões ainda mais remotas do distrito vinham vender seus produtos. Ele os questionara e tinha finalmente localizado os nomes de quatro escolas privadas nas vilas! A busca havia recomeçado.

Sob o sol reluzente do outono, nós deixamos o centro do condado para tentar encontrar Xu Wan Jia, a primeira das vilas onde Xiang ouvira dizer que havia escolas privadas. Embora soubéssemos mais ou menos por onde ir, tivemos de percorrer a rodovia – pavimentada e muito bem cuidada – em ambos os sentidos, perguntando a todos – agricultores lavrando o solo com arados puxados por burros, mulheres carregando baldes de água – onde poderia localizar-se a escola. Por causa da altitude de 10.000 pés ou mais, o ar era bastante rarefeito e eu perdia o fôlego com facilidade; Xiang tinha dor de cabeça. E Xiang, para completar, entendia com dificuldade o dialeto local – o que me fez temer a possibilidade de este mesmo entrave ter acontecido também no mercado, levando-o a tirar conclusões precipitadas. Seria possível termos

feito uma viagem tão longa por causa de uma mera confusão linguística? (As palavras de Dennis Okoro, na Nigéria, obviamente ecoaram em minha cabeça.) Tentamos perguntar nas escolas públicas, presentes em todas as vilas maiores ao longo da rodovia, mas ninguém sabia dizer onde ficava Xu Wan Jia – nem sequer a vila, o que dizer de alguma escola privada situada nela. Muitas das escolas públicas tinham letreiros ao lado dos portões de entrada, anunciando orgulhosamente que eram beneficiárias de ajuda internacional. Eu via as estrelas douradas e o fundo azul da bandeira da União Europeia por todo lugar. O governo japonês também estava bem representado. Os professores das escolas públicas, embora extremamente amigáveis e acolhedores, afirmavam não haver escolas privadas por ali – não seria melhor tentar em Lanzhou, a capital? Até que, em dado momento, quando já pensávamos em desistir, perguntamos a uma mulher que capinava sua lavoura, curvada até o chão no campo, e ela deu a entender que conhecia a vila (embora, novamente, fosse difícil para Xiang compreendê-la, e eu mais uma vez me perguntei se ela havia realmente entendido o que procurávamos). De todo modo, ela disse que nos levaria até o ponto na estrada principal de onde partia a estrada para a vila.

A mulher de bochechas rosadas foi buscar seu bebê, e então seguimos juntos de carro. Ela nos guiou a partir da estrada principal e o motorista Wang habilmente nos conduziu por uma trilha lamacenta e estreita que ia dar no amplo leito do rio logo abaixo, o qual também servia como estrada, pois naquela época do ano o rio era um insignificante córrego. Mas ele foi categórico: nosso veículo não poderia nos levar mais adiante, por mais que eu irracionalmente protestasse, sem entender o motivo da proibição. A mulher então desceu do carro para ver se encontrava alguém que pudesse nos levar dali em diante. Nós esperamos. Depois de uma hora, ela retornou com seu marido em um desses veículos de três rodas, adaptados a partir de motocicletas, que são tão comuns na China rural.

Ofereceram-me um lugar na cabine fechada ao lado do motorista, mas, temendo que aí fosse barulhento demais, optei por viajar na traseira aberta com Xiang. Assim que deixamos o leito do rio e começamos a subir as montanhas por uma trilha cuja largura não comportava mais do que o três-rodas, percebemos que era impossível seguir viagem sentados, pois o veículo chacoalhava demais com a pulsação do motor de dois tempos. As paisagens eram magníficas; nós abríamos caminho através de curvas cerradas, passando por lavouras de batata e balançando na traseira do caminhão, extasiados, subindo cada vez mais as montanhas. Às vezes, parávamos precariamente em minúsculos acostamentos para deixar passar outros veículos semelhantes ao

nosso. Após uma hora e meia, finalmente chegamos à vila Xu Wan Jia, encravada nas montanhas, com suas casinhas de tijolo e telhas vermelhas. A vila existia. E então, por fim, após ruas estreitas e lamacentas pelas quais mal trafegava o veículo de três rodas, chegamos à escola privada, escondida bem no miolo da vila. A alegria que senti foi extraordinária.

A Escola Primária Privada Xu Wan Jia (*Xu Wan Jia Private Primary School*) situava-se no pátio da casa do proprietário, com seu escritório servindo também como residência e as salas de aula tomadas de empréstimo à sua família. O proprietário e diretor, Sr. Xing Ming Xin, ficou absolutamente extasiado ao receber visitantes; ele mal conseguia acreditar que alguém viera de tão longe só para vê-lo. Segundo o costume local (nós já tivéramos essa experiência nas escolas públicas do vale no dia anterior), ele procurou desesperadamente em gavetas e armários, e fez outras pessoas procurarem também, até que encontrou um maço de cigarros de Lanzhou novo em folha, guardado para semelhantes ocasiões – evidentemente raras –, o qual ele abriu e me ofereceu (embora ele próprio só viesse a acender um para si quando lhe ofereci um dos meus, que eu comprara naquela manhã no Condado de Zhang, tendo em mente o costume assimilado no dia anterior). Ele insistiu para que tirássemos os sapatos e nos sentássemos confortavelmente em uma área elevada, feita de barro, que depois descobri ser a cama compartilhada por toda a família. Ajeitei-me confortavelmente entre cobertores e travesseiros, sentindo-me bastante aquecido e aconchegado. Depois soube que abaixo da cama havia uma fogueira acesa. Aquilo era inacreditavelmente confortável, um tanto diferente das entrevistas que fiz em países tropicais, onde o calor costumava ser escaldante.

E foi assim que entrevistei o diretor do que era provavelmente a mais remota escola privada que eu já encontrara, naquele momento e até hoje. Xiang anotou todas as minhas perguntas em seu caderno e as traduziu; quando encontrava dificuldades, ele escrevia os caracteres chineses no caderno e então os dois discutiam seu significado. O diretor nos disse que a escola tinha 86 alunos, precisamente 43 meninas e 43 meninos. Mas então, por que ele abria a escola? Ele sabia que as notas da escola pública nos testes de desempenho era muito baixa, e os moradores da vila não queriam que seus filhos fossem analfabetos; eles queriam que ele os ajudasse a elevar o nível da educação local. Àquela época, ele era a única pessoa na vila com um diploma de ensino médio, então a pressão para que ajudasse era grande. Ele finalmente abriu a escola em 1996, e desde então, em suas palavras, tem oferecido um ensino de qualidade superior ao oferecido na escola pública. Por que ele dizia isso?

Porque ele trabalhava duro e honestamente para assegurar que sua boa reputação se mantivesse. Ele e sua esposa também ofereciam comida e bebida às crianças, o que não acontecia na escola pública. As crianças faziam os exames públicos na quinta série – até agora ele tivera cinco turmas de alunos examinadas, e suas notas sempre foram melhores do que as de alunos da escola pública. Eles tinham de ir até o condado para fazer esses testes.

Era esse o motivo pelo qual os pais mandavam seus filhos à escola privada e não à pública? Ele respondeu que esta era uma das razões – mas havia outras duas. A escola pública mais próxima ficava a mais de uma hora de caminhada dali. Nesta época do ano, era possível caminhar toda essa distância. Mas, quando chovia ou nevava, o caminho tornava-se intransitável. Durante a maior parte do ano, segundo ele, a escola pública era simplesmente inacessível às crianças daquela região. E, quando perguntei às próprias crianças por que elas frequentavam esta escola e não a pública, todas mencionaram a inacessibilidade desta última.

E havia o problema financeiro. Estudar na escola do Sr. Xing Ming Xin custava 60 yuan (\$7,50) por semestre; e ainda havia mais 25 yuan (\$3,30) por livros didáticos e cadernos de exercícios. A escola pública mais próxima cobrava 75 yuan (\$9,38) por semestre, acrescidos de mais ou menos o mesmo valor de Xing Ming para livros e cadernos de exercícios. Então sua escola era menos cara do que a pública, mesmo sem receber qualquer financiamento!

Receber o pagamento dos pais – que, obviamente, nesta vila remota eram todos agricultores – era uma luta. Seu maior problema, contudo, era encontrar pessoas capazes e dispostas a ensinar, pois quem possuía diploma de ensino médio não queria trabalhar em uma vila como aquela. Mesmo os jovens naturais da vila, depois de obter seus diplomas, não queriam retornar. Então este ano, devido à falta de professores, ele precisou “eliminar” a quarta e a quinta séries, mantendo apenas as três primeiras com o auxílio dos dois professores restantes. Ambos eram homens com diplomas de ensino médio e recebiam cerca de 200 yuan (\$25,00) por mês. Então – calculei em meu caderno de notas, enquanto Xiang traduzia as demais perguntas – se ele tinha 86 alunos pagando 75 yuan por semestre, sua renda era de cerca de 6.450 yuan (\$806,25) por semestre, ou 1.075 yuan (\$134,38) por mês. Assim, ele provavelmente lucrava para si pouco mais do que recebiam os professores e gastava o restante em instalações, aquecimento, giz, livros, comida e bebida. Não era um negócio imensamente rentável, mas ainda assim suficiente para manter-se de pé, se apenas fosse possível resolver o problema dos professores.

O que ele fazia antes de tornar-se diretor de escola? Xiang traduziu: o Sr. Xing “trabalhava no campo” – isto é, era agricultor nesta vila. Sua esposa agora fazia o trabalho de camponesa enquanto ele administrava a escola. Eles criavam porcos (mais tarde os conheci; habitavam o mesmo barraco onde ficava o buraco aberto da latrina) e abelhas para coletar mel, e também cultivavam milho, batata, espinafre e feijão. Para minha surpresa, não vi por ali nenhuma galinha.

Havia na região alguma outra escola como aquela? Ele não sabia dizer, justificando-se com o fato de raramente sair de sua vila. Ele achava que devia haver uma ou duas, mas não mais. “Outras pessoas têm *hobbies* diferentes. Este é o meu *hobby*, administrar uma escola. Eu jamais trocaria esta ocupação por nenhuma outra!”

Quando a entrevista chegou ao fim e já havíamos conhecido a escola e conversado com as crianças extremamente tímidas e nervosas – todas com rostos muito corados e vestindo uma multiplicidade de roupas de diferentes cores e cortes: aqui ninguém usava uniforme – entrou em cena a maravilhosa hospitalidade rural. Não, ainda não podíamos ir embora. Ele nos empurrou de volta ao calor da cama de barro, insistindo para que tirássemos novamente nossos sapatos, e sua esposa, tímida e nervosamente, nos serviu “torta” – uma massa muito gordurosa, frita em um óleo chamado *you bin* e quebrada em pedaços, uma iguaria da culinária local, segundo Xiang, mas que pareceu excessivamente amarga a meu paladar. Trouxeram um pote de mel; o Sr. Xing pegou uma colher e o derramou abundantemente sobre a massa. Esta era uma verdadeira iguaria, afirmou Xiang; e eu me senti muito culpado quando ele disse que aquilo provavelmente seria fonte de renda àquelas pessoas por um mês ou mais. Mas não havia como controlar tamanha hospitalidade. Sr. Xing fez chá de mel em um fogão minúsculo, do tamanho de uma pequena xícara. Em uma panelinha suja de metal ele aqueceu folhas de chá e água, onde derramou colheres e mais colheres de mel sem regatear. Parentes e vizinhos vieram fazer uma visita e tomar parte nas festividades e nos cigarros, enquanto as crianças espiavam através das janelas com cortinas.

E pelos três dias seguintes nós visitamos escolas privadas similares, encontrando cinco no total. Apenas uma se localizava em uma vila menos remota – o que significava podermos chegar até ela de carro, embora ainda levássemos uma hora desde a estrada principal. Esta escola fora fundada por um ex-morador da vila, que tinha enriquecido um pouco fazendo negócios na província de Sichuan e queria ajudar sua comunidade. A escola consistia em uma sala de aula, na qual o diretor – e também único professor – ensinava

grupos de idades variadas ao mesmo tempo. Um menino muito pequeno sentava-se ao lado de sua irmã mais velha na mesma carteira. As crianças não pagavam taxas; a escola atendia apenas àqueles que eram pobres demais para frequentar a escola privada. Mas, além desta, todas as demais escolas se localizavam em vilas remotas, como Xu Wan Jia.

Em nosso segundo dia, estávamos de volta ao centro urbano do Condado de Zhang no meio da tarde. Em vez de tentar encontrar outras escolas, o que levaria várias horas, Xiang sugeriu fazermos uma visita de cortesia ao Escritório de Educação, para iniciar o processo de obter permissão para fazermos um estudo aprofundado e também checar se existia uma lista de escolas privadas. O Escritório de Educação do Condado de Zhang ficava na saída da rua principal, próximo ao hotel, e era uma repartição governamental de qualidade superior à daquelas que eu me acostumara a encontrar na Índia e na África; mas era tão ineficaz quanto estas. Depois de ficarmos algum tempo à espera de alguém que pudesse ser responsável pela educação privada, fomos informados de que deveríamos primeiro obter a permissão do Escritório Governamental de “Assistência aos Pobres” (tradução de Xiang) para que a lista de escolas privadas pudesse ser liberada para nós. Felizmente, tratava-se do imponente prédio público logo atravessando a rua, bem ao lado do hotel. Subimos de escada até o quarto andar e chegamos ao “Escritório de Assistência aos Pobres.” Na rua o clima estava ameno, mas dentro do prédio estava bastante quente; desfrutando do calor de aquecedores à base de parafina, dois funcionários mais velhos liam os jornais do dia. Ao longo da parede, dois computadores novos em folha, uma impressora e um aparelho de fax jaziam sem uso, dentro das caixas. No escritório não havia livros ou arquivos, apenas os computadores intocados e jornais.

Os funcionários, um homem e uma mulher, foram amigáveis e prestativos, ofereceram-nos chá em copos de papel, mas disseram não haver escolas privadas no Condado de Zhang, fosse na área rural ou na urbana. E, de todo modo, eles não poderiam nos dar a permissão requisitada pelo Escritório de Educação; de fato, eles não entendiam por que precisávamos de uma permissão. Eles chamaram o chefe da “Assistência aos Pobres”, um funcionário muito jovem, muito agradável e muito sorridente, que também afirmou não haver escolas privadas. Fosse como fosse, ele não podia dar a permissão; nós teríamos de falar primeiro com o escritório regional em Ding Xi; caso eles permitissem, aí sim ele poderia considerar a questão. Xiang argumentou com ele por um tempo, inclusive alisando seu braço gentilmente, segundo parecia ser aceitável na Gansu rural, mas o homem deixou a sala sem concordar,

supostamente para conversar com seus supervisores. Quando retornou, ele não sorria: a permissão de que nós precisávamos não era a permissão regional de Ding Xi, mas da própria província, na capital Lanzhou. Seu conselho, contudo, era que simplesmente voltássemos ao Escritório de Educação, pois talvez eles liberassem as informações agora que nós o tínhamos visitado.

Ainda nos sentindo relativamente esperançosos, retornamos ao escritório, onde nos mandaram esperar alguns instantes enquanto o chefe finalizava suas reuniões. Esperamos por uma hora, e então nos disseram que o chefe estava ausente naquele dia. Segundo o funcionário menor que nos deixara esperando, não havia mesmo escolas privadas, então por que queríamos uma lista do que não existia? Enquanto esperávamos, caminhei pelo escritório espaçoso e fiquei algum tempo admirando um mapa do Condado de Zhang. Quando Xiang se juntou a mim, o funcionário friamente sugeriu que nos sentássemos. Quando saímos, Xiang me disse que na legenda do mapa havia um símbolo para escolas privadas e que havia duas marcadas no mapa, ambas as quais nós já visitáramos! Era óbvio que o governo local sabia da existência de pelo menos algumas daquelas escolas. E, também obviamente, eles não queriam que nós as descobríssemos.

A última escola privada que visitamos foi a que inicialmente nos levava ao Condado de Zhang. Alguns jornalistas haviam-na visitado e levado a público sua existência, e fora assim que Xiang ouvira falar nela. Nós dirigimos algumas horas desde a cidade, por estradas montanhosas nas quais nosso carro ajudava a debulhar o milho dos camponeses enquanto passávamos – eles o espalhavam pela estrada para que qualquer veículo ou animal passasse por cima. Era tempo de colheita por todos os lados. Os camponeses também debulhavam seu milho nos quintais e campos, cavalos e burros moviam-se lentamente em movimentos circulares, puxando um enorme peso atrás de si, quase sempre guiados por uma criança bem pequena. À nossa frente, crianças pastoreavam patos, porcos e galinhas pela estrada. Mais uma vez, em uma vila de aparência relativamente próspera à beira da estrada, negociamos o aluguel de um veículo de rês rodas para a parte final da viagem. De novo partimos pelo leito de um rio, passamos então por mais montanhas, e com dificuldade por um vale onde a trilha se unia a um córrego veloz, e em seguida adentramos um desfiladeiro com altas e imponentes paredes rochosas, entre as quais só havia o espaço da própria trilha. E então continuamos por pastos verdes, atravessando mais vilas; passamos por uma escola pública muito bonita (na qual não havia letreiros indicando auxílio internacional) e, por fim, após mais

uma hora de avanço lento pela trilha sinuosa e acidentada, chegamos à vila onde se localizava a Escola Primária Xin Ming (“Corações do Povo”).

Zhan Wang Xiu (a proprietária) nos cumprimentou calorosamente e nos convidou a entrar em sua minúscula sala de estar, mandando-nos retirar nossos sapatos e sentar no conforto de sua cama de barro. Embora o crepúsculo estivesse fresco, desta vez não havia fogo aquecendo a cama. Também não havia luz; embora a vila aparentemente tivesse eletricidade, o fornecimento havia parado naquela noite. As salas de aula também estavam muito escuras – nós espiamos e vimos crianças muito concentradas estudando em suas carteiras. O papel de parede da sala de estar era feito de jornal. E então ela nos contou sua história. Zhan Wang Xiu e seu marido haviam fundado a escola em 1998. Agora ela tinha 52 alunos – 38 meninas e 14 meninos. Havia três professores – o casal e seu filho de 18 anos, a quem eles persuadiram a permanecer na vila e ser professor ao seu lado.

Por que eles abriram a escola? A vila era muito pobre, ela disse, e a escola pública ficava a mais de uma hora de distância (mais tarde, quando retornávamos, nós testemunhamos que caminhar por aquela trilha era tão difícil para as crianças quanto era para nós percorrê-la de carro). Os camponeses não prestam muita atenção sobretudo em suas meninas, que não frequentam a escola pública porque seus pais não as querem percorrendo aquela distância ou porque não podem pagar as taxas escolares. Então o objetivo era iniciar uma escola principalmente para essas meninas. Ela vira como elas eram “trapaceadas” – tradução de Xiang; suponho que a proprietária tenha dito algo como “assediadas” – quando viajavam a pé ou em triciclos até a escola, e queria poupá-las disso. O melhor modo de eliminar a pobreza, segundo ela, era reduzir o analfabetismo feminino, não construir uma estrada (causa pela qual o governo local, sediado longe da vila, vinha aparentemente causando comoção.)

Então a Sra. Zhan contou uma história complicada sobre como ela e seu esposo antes eram professores de uma escola pública; ela passou algum tempo hospitalizada e seu marido queria cuidar dela, e assim acabou também ele perdendo o emprego. Os dois voltaram a trabalhar como agricultores, mas logo perceberam que sua real vocação era ensinar e assim decidiram abrir a escola. Todos os dias eram dias de felicidade, porque as crianças estavam ao redor deles. Mas, na verdade, antes de abrirem a escola, eram os adultos da vila que queriam ter aulas de alfabetização.

Foi quando o condado viu o sucesso dessas aulas que eles obtiveram permissão para abrir a escola. Eles investiram todo seu dinheiro no empreendimento, o qual se situava na própria

casa da família, o que os obrigou a remover seus próprios pais para outra casa na vila para gerar espaço às salas de aula. Eles cobravam 18 yuan (cerca de \$2,25) por período, mas, quando um grupo de crianças era de uma mesma família, a terceira estudava de graça. (Era notório quão pouco efetiva era a política chinesa de “apenas um filho” nas vilas mais remotas.) A proprietária também nos contou que 60 crianças em sua vila ainda eram analfabetas, e por isso ela desejava expandir sua escola. Algumas das crianças dali até frequentavam a escola pública pela qual tínhamos passado, mas a taxa era de 75 yuan (\$9,38) por período, mais livros didáticos – exorbitante demais para a maioria dos camponeses.

Mais uma vez, o grande problema da escola era encontrar professores. Certa vez foi contratada uma professora, a um custo de 800 yuan (\$100,00) *por ano*, mas o salário não lhe parecia suficiente, então ela deixou a escola por um emprego no centro do Condado de Zhang. Os alunos da quinta série então estavam prestes a graduar-se, mas não havia professores. Restou aos proprietários chamarem seu filho mais velho, que concluíra o ensino médio, para vir ajudá-los, e ele concordou. Ele parecia bastante satisfeito. Seus pais não lhe pagavam salário, exceto em espécie, brincou a mãe, e ele – que veio juntar-se a nós na cama familiar – riu também. Eles queriam ajudá-lo a ingressar na universidade, mas “o que posso fazer?”, dizia a mãe. Então ele continuava em casa, ajudando os pobres de sua vila. Ele trabalhava na escola havia dois anos. E tinha acabado de receber um prêmio do governo como melhor professor da terceira série.

O marido, Chen Wang, chegou ao cair da noite. Ele dera aula o dia inteiro e depois fora trabalhar no campo. “As lavouras ainda precisam de nós”, brincou. Seus calorosos cumprimentos me emocionaram profundamente. Ele implorou que passássemos a noite lá; fiquei muito desapontado, mas Xiang disse que não podíamos, pois nosso motorista nos esperava na estrada principal e precisávamos estar em Lanzhou no dia seguinte. Mas ficaríamos para o jantar, certo? Relutantemente, dissemos que era impossível; subimos em nosso três-rodas alugado, o qual por sorte possuía faróis, e seguimos lentamente através da escuridão, cambaleando pelo desfiladeiro, até encontrarmos o motorista Wang, que foi muito agitado receber-nos na beira da estrada, com medo de que algo mau tivesse nos acontecido nas montanhas.

Nêmesis

Estávamos de volta a Lanzhou para o almoço, depois seguimos para o Escritório de Educação da Província em busca de permissão para fazer a pesquisa. O chefe do Escritório de Educação não estava em sua sala quando chegamos; mas, quando lhe disseram pelo telefone que um estrangeiro aguardava para vê-lo, disse que estaria lá em meia hora. Ele de fato chegou em 10 minutos, ofereceu-nos chá escaldante em copos de papel e foi muito amigável, mas nos disse, desculpando-se, que era preciso seguir as regras, e assim precisávamos conversar primeiramente com o diretor de câmbio e cooperação internacional, um certo Sr. Ming Ding. Então ele com prazer faria tudo o que estivesse em seu alcance para auxiliar nosso interessante projeto.

Sentado diante de seu computador, o assistente do Sr. Ming, Sr. Zheng, ficara bastante incomodado com o fato de termos aparecido sem hora marcada; em todo caso, ele disse, o Sr. Ming estava fora e demasiado ocupado para nos receber. Zheng me cumprimentou em um inglês impecável – e durante nossa conversa, fiquei aliviado por ter percebido a tempo que seu inglês era bom, pois do contrário teria tentado falar com meu aluno Xiang pelas suas costas. Para seu azar, Sr. Ming chegou, me cumprimentou muito amigavelmente e me convidou a entrar em sua sala, sempre sorrindo, deixando de lado os escrúpulos do assistente. “Deixe-os falar, eu estou aqui agora, eles vieram de longe!”, traduziu Xiang. Zheng se juntou a nós com seu bloco de notas.

Xiang apresentou a mim e ao nosso projeto. Através dele, eu disse ao Sr. Ming que muitas pessoas acreditavam que as escolas privadas servissem apenas as elites, porém, minha pesquisa na Índia e na África desvendara as escolas privadas para os pobres. Eu me perguntava se o mesmo fenômeno acontecia na China. Para responder a essa pergunta, contei a ele sobre nossa jornada às montanhas, no Condado de Zhang. “Quem lhe deu permissão?”, interveio o Sr. Ming, pulando para a frente em sua cadeira neste ponto da tradução, muito preocupado. “A quem você se reportou lá?” Eu lhe garanti que esta não fora uma visita com fins de pesquisa, apenas uma viagem turística para checar se a pesquisa era possível e, na verdade, nós de fato fizemos visitas protocolares ao Escritório de Educação e a outros escritórios. Então eu prossegui com minha fala, mas a atmosfera agora era outra, e a voz de Xiang tornou-se mais hesitante e nervosa. Continuando, eu disse que encontramos cinco escolas privadas a serviço dos pobres e, agora que sabíamos que o fenômeno existia, buscávamos permissão para fazer um estudo mais amplo.

Sr. Ming calou-se por alguns momentos. Então inclinou-se para a frente e disse que tinha algumas perguntas e comentários. Primeiro, quais eram

os fins e objetivos do projeto? Eu pedi a Xiang que os explicasse mais uma vez. Ming parecia intrigado. Zheng então perguntou em chinês quem estava financiando a pesquisa. Eu falei sobre a Fundação John Templeton. Ele inquirei sobre os fins e objetivos da fundação, e eu fiz o meu melhor para descrever uma instituição filantrópica americana. Então Ming retomou seu questionário. Ele falava lenta e friamente: “Nós precisaremos ter certeza de que há um projeto de pesquisa a ser realizado. No presente caso, é difícil ver como isso é possível, uma vez que a República Popular da China alcançou a educação básica universal. Isto significa que a educação pública atende a todos os pobres, bem como aos ricos. Então não existem escolas privadas para os pobres, porque a República Popular oferece escolas públicas a todos os pobres. Deste modo, o que você propõe pesquisar não apenas não existe, é uma *impossibilidade lógica*.”

De repente, senti-me dentro do livro *1984*, de George Orwell. Preto era branco e branco era preto. O que eu vira não existia por ser logicamente impossível. Eu jamais esperara por isso. Minha boca ressecou, meu corpo ficou tenso. E como Zheng, que falava inglês, estava sentado ali, eu não podia perguntar a Xiang o que fazer em seguida.

Ming continuou: “É claro que acolhemos com satisfação pesquisas que ajudem os pobres. Não estamos dizendo que tudo é perfeito nas escolas públicas da República Popular. Um bom exemplo de pesquisa” – eu não podia acreditar que ouviria isso de novo – “é o Projeto Educação Básica de Gansu, do DfID, que está executando PDEs, planos de desenvolvimento escolar, os quais são um meio válido de se ajudar os pobres, e nós somos gratos ao governo britânico por financiar um projeto tão importante e útil. Por que você não encontra um bom projeto para desenvolver, como planos de desenvolvimento escolar, em vez dessas suas ideias estranhas?”

De um momento a outro me pareceu que já compreendia melhor os motivos do DfID para propor este seu projeto. Enquanto eu viajava pelas montanhas, pareceu-me ainda mais absurda a ideia de que o que os pobres necessitam são planos de desenvolvimento escolar em suas escolas públicas. Que terrível desperdício de 11 milhões de libras!, pensei. Agora, imaginava o DfID em reunião com burocratas como estes, propondo as mais diversas ideias e encontrando nos PDEs a única inofensiva ao governo chinês. Quem reclamaria se se tornasse conhecido internacionalmente que a única falta nas escolas chinesas para os pobres eram planos de desenvolvimento escolar? Isto era muito menos ameaçador do que a notícia de que os camponeses eram pobres demais para matricular seus filhos em escolas públicas, ou que estas

eram muito inacessíveis, especialmente para as meninas. Talvez fosse esse o problema?

Neste ponto, Zheng (que falava inglês) foi chamado para fora da sala, então eu perguntei a Xiang se ele mencionara ao Sr. Ming que nós havíamos visto com nossos próprios olhos as escolas privadas das vilas. Sim, sim. Não deveríamos lembrá-lo disso? Não, não.

Sr. Ming continuou sem nenhuma pressa, enquanto Xiang traduzia: “Nós temos uma relação próxima com o DfID e é com prazer que acolhemos o projeto PDE. De fato, quando seu primeiro ministro, Tony Blair, visitou a China, ele alegrou-se ao conhecer alguns dos envolvidos no Projeto Educação Básica de Gansu. Se você convencesse o DfID de que suas ideias podem gerar um projeto útil e prático, nós obviamente as levaríamos a sério, pois confiamos no julgamento deles. Mas, do jeito como a coisa está, não me parece que você tenha um projeto de pesquisa viável. É claro, você pode submetê-lo para permissão e nós o consideraremos com todo cuidado.”

Encerramos a reunião polidamente, comigo pedindo as mais profusas desculpas. Eu estava desanimado. Percebi quão estúpido tinha sido ao não perceber que meu trabalho pareceria ameaçador ao governo chinês. Mas agora tudo estava claro. Que fazer? Xiang, porém, disse-me para não me preocupar. Ele lembrou que nós ainda não tínhamos pedido permissão. Apenas fizemos aquela visita para perguntar como *poderíamos fazer para* pedir permissão! Então nenhum pedido nosso havia sido oficialmente negado. O caminho ainda estava aberto para realizarmos a pesquisa. Mas como? Eu certamente não queria pôr em risco Xiang e sua equipe. Ele disse que não havia nenhum risco e mandou-me não me preocupar, pois eles obteriam permissão. E algumas semanas depois, para minha grande surpresa, quando eu já estava são e salvo de volta à Inglaterra, após inúmeros banquetes suntuosos para conhecer melhor os chefes de repartições, eles conseguiram.

A Realidade: Escolas Privadas Para os Pobres na China Rural

Nós enfim realizamos a pesquisa na província de Gansu. Xiang contratou uma equipe muito dedicada da Companhia de Pesquisa em Marketing de Gansu, uma organização especializada em pesquisa que possui uma rede de pesquisadores em toda a província. Nós utilizamos um time vasto (48 supervisores de pesquisa e 310 pesquisadores), distribuídos por todas as 14 regiões de Gansu. Demos a todos os pesquisadores e supervisores um treinamento de dois dias. Assim como nos outros estudos, explicamos a eles que a finalidade era localizar *todas* as escolas privadas primárias e secundárias

na Gansu rural. Para fins de comparação, também pedimos aos pesquisadores que localizassem uma escola pública “nas redondezas” de cada escola privada localizada, a qual devia estar a no máximo um dia de viagem para os pesquisadores, que viajavam principalmente a pé. Eles foram enviados a áreas que conheciam razoavelmente bem. Era possível solicitar listas de escolas privadas nos escritórios de educação locais, mas nós os alertamos de que tais listas poderiam não ser imediatamente acessíveis e nem completas. Eles também podiam reunir informações a partir de moradores locais, em mercados ou pelas ruas, sobre a existência de outras escolas ignoradas pelas autoridades da região.

Pelo fato de nossa equipe ser tão numerosa, o controle de qualidade era especialmente importante. Em todos os questionários respondidos pelas escolas devia haver seu selo oficial e seu número de telefone para contato. Também pedimos aos pesquisadores que fotografassem cada escola para provar que haviam estado lá – eu hoje tenho um álbum enorme com esses registros. Em seguida, telefonávamos às escolas – se possível os supervisores o faziam – para checar se os pesquisadores haviam de fato realizado a pesquisa e a investigação.

O que encontramos? No total, havia 586 escolas privadas situadas em vilas, servindo às populações camponesas.^[12] Estas eram as nossas “escolas privadas para os pobres.” É claro que este número é uma estimativa mínima, já que não podemos ter certeza de que encontramos todas as escolas que não estavam na lista fornecida pela província: oficialmente, a província de Gansu conta com apenas 26 escolas privadas, todas as quais localizadas nas cidades grandes e pequenas, nunca nas vilas.^[13]

Os pesquisadores também identificaram 309 escolas governamentais situadas “nas redondezas” das escolas privadas das vilas. (O número é menor do que o total de escolas privadas porque em algumas áreas não foi encontrada nenhuma escola pública por perto.) Estas eram apenas uma fração muito pequena do total em Gansu, onde há 15.635 escolas primárias. Os pesquisadores nos relataram que, nas cidades maiores e vilas mais populosas, eles com frequência encontravam uma escola pública, em geral um prédio de dois andares em boas condições, ostentando uma placa distinguindo-a como beneficiária de ajuda internacional. Já para encontrar as escolas privadas, eles tinham de abandonar o transporte público e caminhar ou pegar carona em algum três-rodas para seguir viagem pelos caminhos montanhosos e íngremes que levavam aos pequenos amontoados de casas de que se constituíam as vilas mais remotas. E ali, aninhadas nos cumes das montanhas, estavam casas de

pedra ou tijolo convertidas em escolas, cujo proprietário ou diretor morava com sua família em um ou dois de seus cômodos. Também acontecia de o local ter sido construído especificamente para a escola pelos próprios camponeses. O fato principal era que, uma após a outra, as escolas iam sendo encontradas após os pesquisadores seguirem por esses caminhos que iam dar no alto das áridas montanhas.

Segundo o relatório, quase 60.000 crianças frequentavam as 586 escolas privadas para os pobres, uma média de 100 crianças por escola. A maior delas tinha 540 alunos, enquanto a menor tinha 5. Havia uma porcentagem ligeiramente maior de meninas nas escolas privadas do que nas públicas. Diferentemente dos estudos feitos nos outros países, as escolas privadas para os pobres na China não atendiam a uma proporção imensa da população escolar – nós estimamos que cerca de 2% dos estudantes frequentassem escolas privadas. Contudo, o simples fato de essas escolas existirem e serem completamente ignoradas pelos governantes regionais parece por si mesmo bastante digno de nota.

Quais eram as taxas cobradas por essas escolas? É significativo que, durante o tempo em que conduzimos a pesquisa, as escolas públicas cobravam taxas – sendo esta uma anomalia pela qual o governo chinês mais de uma vez tivera de responder junto ao relator especial das Nações Unidas para o direito à educação. A grande maioria das escolas cobrava taxas semestrais (isto é, duas vezes ao ano). A taxa semestral média nas escolas privadas variava entre 68,79 renminbi (\$8,56) na primeira série e 78,66 renminbi (\$9,78) na sexta série. Nas escolas públicas as taxas médias eram ligeiramente maiores para a maioria das séries.

Quem administrava as escolas privadas? Cerca de dois terços eram administrados por um grupo de camponeses, enquanto os proprietários individuais eram responsáveis por cerca de um terço. E por que os administradores das escolas privadas as haviam fundado? A razão mais comum apresentada foi a inacessibilidade das escolas públicas – resposta dada por três quartos do total. Ficou evidente a partir de subsequentes entrevistas com proprietários que as escolas públicas ficavam muito longe de suas vilas – às vezes demandando que as crianças andassem por cinco ou seis horas para chegar até elas –, então este era o principal motivo para se abrir uma escola privada na própria vila.

Uma Milha A Mais

Em suma, apesar da negação da parte dos governantes, as escolas privadas para os pobres existem em grande quantidade na China rural. Elas são administradas por camponeses e proprietários, com o objetivo de assistir às crianças cujas necessidades não estão sendo atendidas pelas escolas públicas – principalmente porque estas se localizam a uma distância muito grande das vilas montanhosas mais remotas. Ainda assim, funcionários do governo e de agências humanitárias negavam sua existência. Talvez o pessoal das agências genuinamente as ignorasse. As escolas privadas são difíceis de encontrar. Vá até as vilas mais remotas, percorrendo estradas mal cuidadas e lamacentas, e você encontrará uma escola pública. Se você for um forasteiro, já tendo percorrido a longa, árdua e estonteantemente bela jornada através das montanhas da região, por que considerará a possibilidade de haver algo além, em termos de educação? Ainda mais quando todos, de funcionários do governo a professores de escolas públicas, dizem que não há nada? Para encontrar as escolas privadas, você tem de percorrer uma milha a mais – ou mesmo um dia a mais de viagem. Nem todos estão dispostos a isso.

Para os funcionários do governo, a negação também pode se dar por mera ignorância, ou talvez devido à sensibilidade da China em relação a sua suposta posição de país que alcançou a educação primária pública universal. Na época em que visitei Gansu, o governo chinês havia sido duramente criticado, entre outros, pelo relator especial da ONU para o direito à educação, pelo fato de ainda cobrar taxas escolares no nível primário.^[14] Assim, se tivesse de admitir que algumas crianças frequentavam escolas privadas por serem pobres demais para estudar nas públicas, ou por não terem acesso a nenhuma escola pública que lhes fosse conveniente, isto fomentaria as críticas.

De todo modo, levando em consideração essas críticas, o governo chinês anunciou recentemente medidas para alcançar a educação pública gratuita, começando pelas áreas rurais pobres da China ocidental, incluindo Gansu.^[15] Os especialistas em desenvolvimento veem a educação pública gratuita como uma espécie de panaceia; ela é necessária para que um país seja considerado como propriamente desenvolvido – mais ainda, é um caminho necessário a tal desenvolvimento. Isto é parte daquilo que todos sabem.

Mas seria a educação primária gratuita realmente o remédio universal, como a querem os especialistas em desenvolvimento, ou ela pode acarretar seus próprios problemas? Esta era outra parte da sabedoria consensual que minha jornada me obrigava a confrontar. Antes mesmo de ir à China, eu visitara o Quênia, país que introduzira a educação primária gratuita em janeiro de 2003, apenas alguns meses antes de eu conseguir o financiamento para

realizar minha pesquisa. O que encontrei lá nessa primeira visita me fez perceber que teria de estender a pesquisa até lá também. Os resultados quenianos surpreenderiam inclusive a mim, mesmo com tantos fenômenos surpreendentes que já testemunhara na Índia, na Nigéria e em Gana.

6 O Enigma Queniano – E Sua Solução

O Homem do Momento

O âncora de televisão Peter Jennings perguntou ao ex-presidente Bill Clinton, no programa *Primetime* da rede ABC, qual pessoa viva ele mais gostaria de conhecer. Clinton escolheu o atual presidente do Quênia, “porque ele aboliu as taxas escolares.” Segundo o ex-presidente, ao fazer isso “ele afetava mais vidas do que qualquer presidente fizera ou viria a fazer até o fim deste ano.” Como resultado, o presidente Kibaki convidou Bill Clinton a visitar Nairóbi para ver com seus próprios olhos como a educação primária gratuita vinha sendo implementada.^[16]

Como chanceler do tesouro público, o primeiro ministro inglês Gordon Brown também foi ao Quênia durante seu *tour* “Descobrir a África.”^[17] A BBC o filmou em uma escola pública chamada Olympic, na periferia de Kibera, a maior favela da África. Estudantes o rodeavam, cantando loas à educação gratuita introduzida em janeiro de 2003 pelo novo governo da Coalizão Arco-íris Nacional. Ele discursou à multidão, afirmando que os pais britânicos davam total apoio à utilização do dinheiro de seus impostos na implementação do ensino primário gratuito. “Nossa nova resolução”, anunciou, “é que todos os países devem oferecer educação gratuita universal – o melhor e mais frutífero investimento que poderíamos fazer.” Fontes oficiais afirmavam que 1,3 milhões de crianças que antes estavam fora da escola no Quênia agora estavam devidamente matriculadas graças à educação primária gratuita – um crescimento de 22%, de 5,9 para 7,2 milhões. A capital do país, Nairóbi, ostentava um aumento de 48% nas matrículas no nível primário. E como o Banco Mundial doara \$55 milhões ao governo queniano para financiar a educação primária gratuita, a maior concessão já feita a qualquer setor social, a pressão era grande para que a mesma generosidade internacional fosse oferecida a outros países. Brown estava convicto de que todas as crianças quenianas recém-matriculadas na escola primária haviam sido salvas da ignorância pela benevolência da comunidade internacional – a qual ainda precisava disponibilizar mais uns \$7 ou \$8 bilhões por ano para que outros países pudessem emular o sucesso do Quênia.

À primeira vista, a escolha de Clinton parecia correta. Os pobres, por definição, têm poucos recursos financeiros; ter de pagar por educação tende a prejudicá-los mais do que a outras classes. Portanto, oferecer-lhes ensino

gratuito parece ser algo bom. Afinal, esse é um dos serviços básicos de que dispomos na Inglaterra e nos Estados Unidos; se é bom para nós, também deve ser bom para os países pobres, certo?

Todos parecem concordar. Jeffrey Sachs, consultor especial das Nações Unidas e autor do *best-seller O Fim da Pobreza (The End of Poverty)*, cujo prefácio é assinado pelo astro do pop Bono, elenca a “eliminação das taxas escolares” no topo de sua lista de “Soluções Imediatas” para o desenvolvimento, subsidiadas pelo aumento das doações humanitárias internacionais.^[18] O Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas diz que “requerer de lares pobres que paguem para obter educação (pública ou privada) não levará à educação primária universal.” Nos países onde as taxas de escolas primárias foram eliminadas, “as crianças lotaram as escolas.” A Oxfam International é igualmente taxativa: “Abolir as taxas escolares para a educação primária é uma proposta largamente aceita.” Do mesmo modo, a Save the Children: exigir que os pais paguem taxas faz toda a diferença “entre a presença de uma criança na sala de aula ou seu afastamento definitivo do sistema escolar.” Abolir as taxas escolares é necessário especialmente para as meninas: os pais pobres “na grande maioria das vezes escolhem investir em seus filhos homens em detrimento de suas filhas” quando precisam decidir quem vai à escola. E eliminar as taxas escolares libera a demanda latente por educação. Países tidos como grandes exemplos de como isto funciona incluem Tanzânia, Malavi, Uganda e Quênia, onde a abolição das taxas “quase da noite para o dia” levou a um grande aumento das matrículas no nível primário.

O Enigma

Trata-se, portanto, de uma questão relativamente simples e incontroversa. As taxas escolares tendem a desestimular os pais pobres a mandar seus filhos à escola; eliminá-las é a ideia correta e não traz nenhum prejuízo óbvio.

Este poderia ser o ponto final da história. Porém, enquanto lia sobre estes casos de sucesso, deparei-me com um enigma que sempre os acompanhava e que parecia desorientar os especialistas em desenvolvimento. A Dra. Pauline Rose, da Universidade de Sussex, definia o quebra-cabeças muito bem. Sim, ela concordava que abolir as taxas nas escolas governamentais em Uganda e no Malavi acarretara um aumento de milhões de crianças matriculadas na escola. Mas ela também notava que, curiosamente, *as escolas privadas para os pobres haviam se multiplicado* precisamente ao mesmo tempo em que as políticas para a educação primária gratuita estavam sendo

implementadas! Rose indicava um estudo feito em uma região remota da porção rural de Uganda, o qual mostrava que um total de 40% dos estudantes do nível primário frequentavam escolas privadas, sendo que o número de matrículas nestas era ainda muito maior nas cidades de grande e médio porte. Esta opção tão frequente pelas escolas privadas a intrigou: “Se anteriormente as crianças estavam fora da escola em países como Malavi e Uganda, devido à impossibilidade de seus pais pagarem taxas, e se o número de matrículas cresceu dramaticamente após a abolição das taxas, como é possível que essas mesmas famílias pobres possam agora pagar às escolas privadas o que não podiam pagar às públicas?”^[19]

Minha pesquisa no Quênia indicou o caminho das pedras para a resolução deste enigma. O estudo foi iniciado em outubro de 2003, cerca de 10 meses após a educação primária gratuita ter sido introduzida nas escolas primárias governamentais do país. De fato, a solução ao enigma era até bastante simples, desde que alguém fosse até lá e observasse os fatos.

Kibera

O ex-presidente Bill Clinton não foi o único a notar o fato de que o Quênia introduzira a educação primária gratuita. Nos primeiros meses de 2003, quando eu ainda decidia em quais países basear a pesquisa, James Stanfield, um de meus parceiros de pesquisa em Newcastle, sugeriu que examinássemos o Quênia. Ele vira na BBC uma cena mostrando multidões de crianças dirigindo-se às escolas estatais recém-livres-de-taxas, com o narrador elogiando esta grande história de sucesso. “O que está realmente acontecendo por lá?”, ele se perguntou. “É realmente tão bom quanto parece?” Então eu decidi visitar o país para ver se nossos contatos locais poderiam nos ajudar com o projeto.

Como de costume, à primeira vista a coisa não pareceu promissora. Quando cheguei ao aeroporto, fui recebido por meu anfitrião James Shikwati, que havia recentemente estabelecido em Nairóbi a Rede Econômica Inter-regional, a qual viria a tornar-se um dos *think thanks* mais importantes da África em assuntos de livre mercado. James é um jovem muito inteligente e articulado, de uns 30 e poucos anos, alguém que acredita firmemente que as iniciativas livres podem ajudar a resolver os problemas da África e se empenha na luta contra a intervenção estatal excessiva em todas as áreas da economia. Eu havia entrado em contato com ele algumas semanas antes de minha visita; contei sobre minha descoberta de escolas privadas para os pobres na Índia, sobre minhas investigações preliminares na Nigéria e em Gana e meu interesse em descobrir se o mesmo fenômeno se encontrava no Quênia. Ele se mostrara

muito simpático à ideia e prometera se informar sobre o assunto e me auxiliar em minha tarefa no que lhe fosse possível.

Cheguei ao Aeroporto Internacional de Nairóbi e, de cara, recebi a bomba: “Acho que eu devo dizer a você”, começou ele, um pouco embaraçado, “que não há escolas privadas para os pobres aqui.” Embora acostumado a este tipo de advertência, ouvi-la da parte de alguém do calibre de James me preocupou um pouco – se havia alguém que devia saber da existência das escolas privadas, era ele, que estava a par de como o setor privado vinha ajudando os pobres em outras áreas. Mas não: “Eu perguntei a todos que têm algum envolvimento com educação”, disse ele, percebendo meu descontentamento, “e sinto muito, mas aqui não há esse modelo de escola.” Ele perguntara a professores, a acadêmicos confiáveis e a alguns amigos que trabalhavam no Ministério da Educação. Todos disseram a mesma coisa: “As escolas privadas aqui são para as elites e a classe média.” Talvez ele estivesse certo? De todo modo, eu disse que nós devíamos procurar por nossa conta e risco. Mas essa não foi a única pequena frustração de minha chegada ao Quênia. Mais uma vez, minha bagagem não chegou ao aeroporto e tive de ficar vários dias sem trocar de roupa. (Alguns dias depois, ainda sem minhas malas, fui comprar algumas peças básicas, inclusive calças. “Tenho uma perna curta”, disse para auxiliar a jovem e atraente vendedora, que se inclinava para a frente preguiçosamente, roçando sua barriga no balcão. “Só uma?”, ela inquiriu.)

Na manhã seguinte, contudo, surgiu uma luz no fim do túnel. Eu havia sugerido que fôssemos explorar pelo menos uma área pobre da cidade; o motorista de James, Alfas, conhecia a favela de Kibera, que não ficava longe do escritório de James. “Nunca se sabe, podemos encontrar algo”, eu disse. Devíamos checar, apenas para ter certeza de que as pessoas com quem James conversara não estavam erradas. Alfas estacionou o carro em uma rua esburacada próxima à sede do governo – “Com alguma sorte, se pararmos aqui, todos vão pensar que é o carro de um funcionário do governo a trabalho”, disse James. Então entramos na favela. Dizia-se que mais de meio milhão de pessoas moravam lá, em uma área do tamanho do Central Park de Manhattan. Cabanas com teto de ferro ondulado se amontoavam em ambos os lados da trilha estreita e lamacenta que era a principal via de acesso ao local. A lama era profunda e de uma cor suspeita – era época de uma das duas estações chuvosas de Nairóbi. Todos caminhavam sobre a mesma nesga de terra um pouco menos úmida, mas nossos pés já estavam afundados na lama, ou o que quer que aquilo fosse. Paralelamente à via corria um esgoto a céu aberto e em suas laterais se empilhavam montes de toda sorte de lixo e resíduos domésticos.

Era impressionante como havia atividade por todos os lados – a rua era tomada por pequenas vendas de madeira que comercializavam de tudo, de artefatos de cozinha a televisores. Havia inclusive pequenas barracas sem janelas com uma lista de vídeos que estavam sendo reproduzidos, acompanhados dos respectivos horários – minúsculos cinemas. Havia salões de beleza onde mulheres faziam tranças nos cabelos. Havia pequenos restaurantes cujos proprietários sentavam-se ao lado de um barril de óleo, cozinhando carne. Tudo parecia próspero, atarefado, muito empreendedor. E então, próxima a uma fila de mulheres que coletavam água de uma torneira, encontramos nossa primeira escola.

Ela ficava ao lado da igreja Batista, com um letreiro anunciando “Escola Primária Batista Makina” (*Makina Baptist Primary School*). Assim que entramos pelo frágil portão de madeira, um professor agradável e bastante alto nos cumprimentou e nos levou por uma passagem entre prédios de estanho de dois andares, até um escritório do tamanho de um guarda-louças, onde a proprietária da escola, Jane Yavetsi, nos recebeu calorosamente. Ela tinha um físico forte, sorria muito e estava muito feliz por nos conhecer. Sua escola, assim como outras similares em outros lugares, nada tinha a ver com a igreja, mas simplesmente usava o nome para fins de marketing – “Escolas religiosas têm uma reputação muito boa no Quênia”, disse, “então é um bom nome” Ela não recebia qualquer tipo de subsídio, fosse eclesiástico ou estatal; apenas alugava o terreno vizinho à igreja. E assim nós encontramos a primeira das escolas privadas que, no fim das contas, existiam em grande número na favela de Kibera.

Sentamo-nos em velhas carteiras que se amontoavam no escritório de Jane; ela queria muito me contar sua história. “A educação pública gratuita é um grande problema para mim”, disse. Desde que o governo aboliu as taxas das escolas estatais, “os pais têm optado pela educação gratuita.” Ela antes tinha 500 crianças em sua escola, agora tinha apenas 300. Ela estava em sérias dificuldades e não tinha como pagar o aluguel. Era verdade, no entanto, que um considerável número de pais tinha optado por manter seus filhos na escola privada, em vez de mudá-los para a pública. Ela explicava: “As crianças têm de andar dois quilômetros para sair da favela; não há nenhuma escola pública aqui dentro. E os pais se preocupam com seus filhos, especialmente com as meninas, porque há sequestradores de crianças por aí.” Então este era um motivo pelo qual 300 pais haviam permanecido no setor privado, mesmo que agora as escolas públicas fossem gratuitas. Ela tinha certeza de que se aqueles pais que debandaram vissem alguma mínima melhoria, eles retornariam e ergueriam sua

escola novamente. Entre os pais pobres, aqueles com melhores condições haviam retirado seus filhos, justamente os que pagavam as taxas em dia. “E agora, o que me resta fazer?”, ela perguntava.

Sua escola cobrava taxas de cerca de 200 xelins quenianos por mês, ou mais ou menos \$2,60. Mas, às crianças mais pobres, incluindo 50 órfãos, ela oferecia educação gratuita, e sempre oferecera, desde a fundação da escola 10 anos antes. Ela ria da ironia de ter feito esse tempo todo o que o governo agora ganhava tamanho crédito por fazer – oferecer educação gratuita, ao menos aos mais pobres entre os pobres. Na última década, ela havia passado por muitas dificuldades. Mas agora se sentia especialmente desanimada, pois talvez não conseguisse vencer esta mais nova dificuldade. “A educação gratuita foi um golpe realmente muito grande.”

Por que ela abrira a escola? “Até meu avô era professor; está no sangue da minha família”, foi a resposta. Ela amava ser professora, mas também gostava de ajudar as famílias, de ser “proativa” em sua comunidade, de ser uma pessoa de destaque. Ela desfrutava “do melhor de todos os mundos”, em suas palavras, ao administrar um negócio e ser respeitada na comunidade, ou ao menos fora assim até vir a educação primária gratuita e destruir seus sonhos. Ela mesma não havia recebido treinamento pedagógico. De seus professores, seis eram homens e sete eram mulheres; alguns tinham treinamento, mas ela acreditava que era possível um professor ser talentoso mesmo se tivesse sido reprovado nos exames ou mesmo sem tê-los feito. Os professores do governo, ela dizia, eram muito bem pagos, muito melhor do que os seus professores – ela não queria dizer quanto, pois “a comparação vai me fazer chorar!”, brincou. Para ela, um dos grandes problemas com os professores do governo era que eles entravam em greve com frequência. Esta era uma das razões pelas quais os pais se dispunham a pagar por educação privada, mesmo existindo uma alternativa gratuita.

Eu visitei as salas de aula, pisando com cuidado sobre as tábuas frágeis no chão do andar de cima; as salas eram bastante escuras e não estavam lotadas – mas aquele era o primeiro dia do período. James Shikwati me disse que não esperava encontrar qualquer criança na escola no primeiro dia do período, já que as aulas normalmente só engrenavam a partir da segunda semana. Mas isto era nas escolas do governo. Aqui, a atividade letiva ia de vento em popa, logo no primeiro dia. As crianças ficaram de pé e me cumprimentaram dizendo “Bem-vindo, você é bem-vindo.” Eu perguntei a um menino no andar de cima por que ele estudava nessa escola, quando havia escolas públicas de graça.

“Nas escolas do governo”, ele disse, “são muitas crianças e poucos professores.”

Despedimo-nos de Jane, prometendo voltar mais tarde. Logo ao lado havia outra escola, a Escola de Auto-Ajuda Makina (*Makina Self-Help School*), mas não entramos nesta para não ofender a hospitalidade de Jane. Continuamos caminhando pela rua lamacenta. Rios de água caíam de cumes rochosos, carregando junto com a tempestade da noite anterior os detritos da favela para a humanidade mais abaixo. Chegamos a uma linha ferroviária que serpenteava por dentro da favela, terminando em um pequeno desfiladeiro esculpido nas pedras. Uma multidão de pessoas usava os trilhos do trem como via principal para fugir da lama. Esta era a antiga Ferrovia Uganda, disse-me James, construída pelos ingleses para ligar a costa de Mombasa ao Lago Victória, onde um trem a vapor poderia transportar pessoas até Kampala, a capital de Uganda. Eu estava prestes a perguntar se ainda estava em atividade quando a forte pulsação que vínhamos ouvindo ao longe de repente cresceu, respondendo a questão: uma locomotiva a diesel surgiu do desfiladeiro, puxando um imenso comboio de vagões de carga. À medida que o trem se aproximava, as pessoas iam saindo dos trilhos, como se ele realmente fosse abrindo caminho entre a multidão. Assim que passou, todos novamente deixaram a lama e voltaram a caminhar pela trilha de madeira e aço.

Enquanto o trem passava, nós perguntamos às pessoas se alguém conhecia alguma escola privada. É claro que sim, nos disseram. Havia escolas privadas em todas as direções. Escolas *privadas*? Queríamos ter certeza de que tinham nos ouvido direito. Sim, é claro, não havia escolas governamentais em Kibera! James Shikwati admitiu com bom humor que se equivocara, e se equivocara redondamente. Nós cruzamos linha ferroviária, viramos à esquerda e escalamos o barranco que levava ao topo do desfiladeiro. E, cinco minutos depois, encontramos outras três escolas privadas. Paramos primeiro na Escola Secundária Huruma (*Huruma Secondary School*), do outro lado da via em relação ao Centro Educacional Starlight (*Starlight Educational Centre*). Huruma era a escola privada mais antiga de Kibera, segundo nos disseram. Conhecemos o diretor, um homem alegre e obeso, que estava em seu escritório recebendo os pais que esperavam em fila para pagar pela educação de seus filhos. A educação gratuita não afetara o número de matrículas nesta escola, ele nos disse, porque a educação não era gratuita no nível secundário. Mas nem mesmo a escola primária de sua irmã tivera problemas – alguns alunos pediram transferência em janeiro, quando a educação primária gratuita fora introduzida, mas agora estavam retornando e havia mais crianças agora do que no fim do

ano passado! Por que era assim?, perguntamos. “Pergunte aos pais”, ele riu. A escola primária da irmã ficava mais abaixo, seguindo os trilhos da ferrovia. Nas paredes azuis do barraco de ferro ondulado lia-se, em letras brancas maiúsculas, a seguinte legenda:

Escola Kibera Huruma (*The Huruma Kibera School*)
Educação gratuita para:

- Órfãos
- Famílias Pobres
- Refugiados

Seja bem-vindo.

Uma seta apontava a entrada por uma viela entre barracos.

Nós deixamos a favela. Os pontos de saída eram disputados por jovens empreendedores, que lavavam e engraxavam sapatos “por alguns bobs” (isto é, alguns xelins do Quênia; quenianos e britânicos usam a mesma gíria para dinheiro), para que você fosse resolver seus problemas na cidade com uma boa aparência. E James apontou uma das casas imponentes na fronteira com a favela, com amplos e magníficos jardins cheios de árvores de jacarandá, lilases naquela estação. Ali morava o notório ex-presidente do Quênia, Moi. E, paralelamente à linha ferroviária, a alguns metros de distância em um terreno mais elevado, havia uma parede alta de tijolos; de um lado a favela, do outro o extenso campo de golfe municipal.

De volta ao escritório, James me confessou o quanto estava estupefato por algo existir debaixo do seu nariz sem que ele sequer suspeitasse – e, mais importante, por aqueles que deveriam saber também estarem no escuro! Por que ninguém dissera nada a ele, especialmente aqueles que deveriam estar a par do assunto? Eu, por outro lado, me senti vingado. A pesquisa era possível e nós estávamos prestes a descobrir mais sobre a educação privada e os pobres do Quênia urbano e quais eram os impactos da educação primária gratuita sobre tudo isso.

Kakamega

A pesquisa foi feita nas escolas privadas de baixo custo das favelas de Nairóbi; mas eu também queria ver se o mesmo fenômeno se encontrava no Quênia rural. Quando retornei ao país, em agosto de 2004, surgiu a oportunidade. Fui com o irmão mais velho de James Shikwati, Juma, à

província de Western, onde nasceram James e sua família. Nós fomos de avião – uma experiência nova para Juma – de Nairóbi a Kisumu. Juma lutava com seu cinto de segurança, e eu tive de intervir para mostrar como se fazia: “Nós vamos realmente precisar disso? Vai ter tantas lombadas assim?”, perguntou, melindroso. Ele leu o folheto de segurança por algum tempo após a comissária de bordo tê-lo explicado em detalhes, e me perguntou como exatamente devíamos usar a saída de emergência caso necessário. Durante o voo, ficou impressionado com as nuvens. Elas de fato eram extraordinariamente belas; havia como um abismo profundo entre suas cabeças de couve-flor e o que parecia ser um lago à distância: víamos a linha azul escura da água, onde elas se refletiam ao mesmo tempo em que flutuavam acima em toda a sua brancura. Mas era tudo uma ilusão das nuvens. Enquanto olhávamos para a terra lá embaixo, Juma comentou: “Agora posso dizer a meus filhos que sei como é que Deus nos vê.” Mais tarde ele contou ao irmão sobre a experiência de voar: “Tinha buracos. Buracos no ar, que faziam com que tudo chacoalhasse. Eles os chamavam de bolsões de ar.”

Eu também tive minha primeira experiência com um meio de transporte, e não fiquei menos impressionado. Era a bicicleta *boda-boda*, assim chamada porque originalmente era usada para transportar mercadorias ilegalmente pela fronteira entre Uganda e Quênia – já que não se cobravam impostos sobre bens transportados de bicicleta. “Border-border” (isto é, “fronteira-fronteira”) virou *boda-boda*. Desde então, as *boda-bodas* tornaram-se um dos principais meios de transporte do Quênia, particularmente na província de Western. Você se acomoda em um assento confortável, com apoios para os pés e para as mãos, fixado sobre a roda traseira de uma bicicleta comum, e na dianteira vai um homem jovem que pedala energeticamente até onde você desejar ir. O único porém é que, havendo um obstáculo no caminho, é preciso descer e caminhar junto com o motorista.

Fui de *boda-boda* até a estação de ônibus, depois para a cidade de Kakamega em um *matatu* (mini ônibus-táxi), e por fim até a vila de Juma, Lubao. Juma vive em uma casa de barro e madeira, em um terreno com meio acre de área, no qual cultivava bananas e outros alimentos básicos, além de criar uma vaca. Chegamos ao cair da noite. Enquanto sua mulher nos preparava algo para comer, Juma levou-me pela vila até a escola privada, a Academia Vitória (*Victory Academy*). A administradora era uma mulher chamada Lydia, que estava dando de mamar a seu bebê quando chegamos, acomodada em um canto escuro de uma sala de aula que servia também como seu domicílio. Seus pertences espalhavam-se por todos os lados, mas quando a escola estava em

funcionamento ela os amontoava em um canto, colocando-os de volta no lugar todos os fins de tarde. Eram quase 7 da noite e escurecia. Sob a meia-luz do crepúsculo, ela destrancou as salas de aula e nos mostrou cada uma: em todas havia quadros muito bem feitos mostrando figuras animais e as letras do alfabeto.

A história que Lydia me contou era bastante familiar: há quatro anos ela abrira um jardim de infância, mas os pais cujos filhos haviam sido transferidos para a primeira série da escola pública queixavam-se de que seus filhos estavam muito à frente das outras crianças e nem de longe estavam felizes como quando estudavam com Lydia. Então por que ela não ensinava também para a primeira série? Assim ela abrira sua primeira turma primária, depois continuou com as crianças na segunda série, e esperava continuar expandindo à medida que os alunos fossem crescendo. Atualmente ela atendia a cerca de 50 crianças, que pagavam mensalidades de cerca de 200 xelins quenianos (\$2,60). Ela não tinha opinião sobre os efeitos da educação primária gratuita – o público de sua escola continuava o mesmo, sem qualquer mudança substancial.

Despedimo-nos de Lydia e fomos tomar *tchai* – chá doce com leite – e sanduíches que a mulher de Juma nos preparara. O sol, dourado no horizonte, se punha. Os grilos cantavam e à meia distância se ouvia o barulho das crianças mais velhas brincando alegremente lá fora, enquanto bebês tossiam baixinho no quarto ao lado; havia velas tremulando e o cheiro de luzes de parafina; no fim da rua, homens e mulheres de idades variadas conversavam.

Pela manhã, após um excelente jejum com bananas nanicas, mamão, suco e *tchai*, alugamos um carro e saímos em busca de escolas privadas. Encontramos várias; não havia escassez na zona rural. Entre as escolas, uma típica era a que se localizava logo na saída de Mukumu, onde o letreiro do hospital na beira da estrada anunciava: “Necrotério Hospitalar: Quartos Refrigerados Disponíveis.” Aqui encontramos a Academia Wema (*Wema Academy*). *Wema* significa “bondade” em Kiswahili, me disse a proprietária Stella; o nome foi retirado do hino “Bondade e Misericórdia Me Hão de Seguir.” A escola ficava na rodovia principal e dispunha de um excelente espaço; duas das salas eram de concreto com tetos de estanho, mas a maioria era de madeira finalizada com barro. Antes, o local havia servido como residência – eram quartos para famílias individuais alugarem –, mas Stella persuadira os donos a arrendá-lo a ela para a construção da escola. A família de proprietários vivia no terreno adjacente.

Stella nos serviu *tchai* de um cantil em seu escritório. Por que ela abrira a escola?, perguntei. Ela foi muito clara: “Para sustentar minha família”, disse

em um tom surpreendentemente ousado, mas também acrescentou: “e para ajudar as crianças da vizinhança.” A escola tinha atualmente 120 alunos, desde o berçário, passando pelo jardim de infância, até a quarta série. As taxas eram comparáveis àquelas que eu já encontrara em outros lugares. Stella me disse que “o crescimento da escola tem sido baixo, pois há muitos obstáculos burocráticos.” Funcionários do governo a atormentavam, e só havia um modo de lidar com eles – ela não disse como, mas provavelmente através de subornos. Um dos pontos problemáticos era que a escola devia situar-se em uma propriedade adquirida, com documentos em dia, e não em um local alugado. Mas isto não era tudo. Outro problema era o tamanho do pátio, que devia corresponder ao de um campo de futebol, mas o de Stella era apenas metade disso. E, no entanto, parecia perfeitamente adequado. (Uma vaca pastava nele enquanto conversávamos.) Eles também reclamavam do tamanho das salas de aula, que deviam medir oito por oito pés; e as de Stella eram menores. “Mas minhas turmas também são menores do que nas escolas públicas; tenho menos crianças, então não preciso de salas tão grandes.” Mas os inspetores não davam ouvidos: “Não adianta você dizer que a sala é pequena porque são poucos alunos, eles não escutam; eles têm suas regras e só querem saber delas.” Ela disse que nenhuma das escolas públicas da região tinha pátios recreativos ou salas de aula do tamanho estipulado, e nem por isso eram inspecionadas, menos ainda ameaçadas. “Qualquer empreendimento privado, os funcionários do governo ameaçam. Se for uma escola pública, ninguém se importa com o número de banheiros. Mas em uma escola privada eles vêm e fazem ameaças!”

Stella também mencionou que sua escola fora aprovada para obter um registro, e ela tinha uma carta do responsável distrital pela educação provando isto, mas nos últimos dois anos o Conselho Distrital de Educação “esteve ocupado e não pôde discutir novas escolas privadas.”

Ela havia sido afetada pela educação primária gratuita?, perguntei. Ela foi mais aberta do que Lydia, mas deu uma resposta similar: nada havia realmente mudado depois da educação gratuita, pois “as escolas públicas estão superlotadas.” Nenhum dos pais de seus alunos queria transferir seus filhos para as escolas primárias do governo: “Eles sabem que seus filhos não receberão boa instrução nessas escolas.” De fato, novas escolas privadas estavam surgindo após a introdução da educação primária gratuita, sendo que até o ano anterior a dela era a única do distrito.

Para Stella, muito mais importante do que qualquer efeito da educação primária gratuita era como melhorar o aprendizado das crianças sob seu

cuidado. Continuamos nossa conversa enquanto bebíamos *tchai*, e ela disse que queria introduzir o método de Montessori em suas turmas, e perguntou minha opinião sobre os prós e contras de diferentes *curricula*. Era maravilhoso poder estar ali conversando com aquela mulher sobre educação e o aprimoramento de jovens vidas.

De volta a Nairóbi, em busca de consultores para minha pesquisa, entrevistei alguns candidatos universitários. O contraste entre esses diálogos e minha conversa com Stella era evidente e desfavorável a eles. Uma jovem acadêmica da Universidade de Nairóbi era exatamente o tipo de pessoa que eu não queria. “Como assim, escolas privadas para os pobres? Escolas privadas são para os ricos”, ela começou, e senti que a conversa não iria longe. Ela parecia incomodada com minha arrogância ao vir ao Quênia; de minha parte, também não simpatizei muito com ela. Ao final, curiosamente, ela mudou de tom, quando consegui convencê-la de que estivera nas favelas e áreas rurais e tinha visto a realidade do país com meus próprios olhos. Sim, escolas privadas de baixo custo existem, ela agora concordava, “e antes da educação gratuita elas cumpriam um importante papel no que diz respeito ao acesso à escola; mas a questão é, depois do acesso, o que acontece? É a qualidade o que mais importa.”

Mas como podíamos saber qual era a qualidade dessas escolas? Eu disse a ela que essa era uma das questões levantadas pela pesquisa, e cuja resposta imediata era justamente o motivo de eu ter vindo ao Quênia. Não, já se sabia que eram de má qualidade, mesmo sem qualquer pesquisa, afirmava a universitária: “Elas não atendem aos regulamentos. Quando o ambiente de aprendizado não é bom, elas são abordadas pelos inspetores e fechadas. Os prédios devem ser feitos de materiais apropriados.” Por que aprender em um prédio de concreto é melhor do que em um de barro?, perguntei. “Ah, isso não sei responder”, ela disse. E as escolas deviam operar em prédios próprios, não alugados: “A lei diz que toda escola deve possuir um título de propriedade.” E, de resto, ela estava irredutível: as escolas privadas podiam explorar qualquer um porque não se importavam com o que ofereciam. Eu redargui: “Mas os pais se importam.” Ela balançou a cabeça, rindo com embaraço: “Ah, os pais.” Evidentemente, a moça não via com muito bons olhos a capacidade de discernimento dos pais.

Escolas Privadas Para Os Pobres em Kibera

Afinal, o que encontramos nas favelas de Nairóbi? Estima-se que cerca de 60% de sua população viva em “alojamentos informais improvisados”,

favelas como Kibera. Uma pesquisa nas casas, feita em 2004, sugere que perto de três quartos da população de Nairóbi vive “abaixo da linha da pobreza.”^[20] Nas favelas, não há serviços públicos – água publicamente distribuída, esgoto, saúde – e, é claro, não há nenhuma escola pública. Mas, evidentemente, há escolas privadas. Quantas? James Shikwati reuniu uma equipe de pesquisadores, todos alunos de pós-graduação das universidades de Nairóbi. Nós os treinamos em métodos para encontrar escolas e obter acesso a elas, e no uso de um esquema para entrevistar os administradores. Encontramos um grande mapa de Kibera, criado por uma agência humanitária alemã, o qual mostra como a ferrovia Uganda se embrenha pela favela, e enviamos os pesquisadores com cópias desse mapa para sistematicamente varrer a área toda. Como de costume, procurávamos apenas por escolas primárias e secundárias, excluindo estabelecimentos de “educação informal” e escolas que atendessem somente ao jardim da infância. Os pesquisadores também foram instruídos a visitar quaisquer escolas governamentais que segundo os moradores servissem Kibera.

A equipe encontrou 76 escolas privadas primárias e secundárias na favela de Kibera (mais 59 jardins da infância, que não examinamos a fundo). Isto era muito impressionante – tantas escolas privadas em um local onde mesmo observadores dispostos a encontrá-las, como James Shikwati e seus informantes, haviam reportado não haver nenhuma. Essas escolas serviam 12.132 crianças (excluindo as do jardim de infância, nível atendido por várias escolas primárias e secundárias). Cerca de um terço eram administradas por mulheres. E – o que era uma possível resposta ao enigma de que as escolas privadas, por algum motivo, pareciam ter surgido apenas depois da introdução da educação pública gratuita – concluímos que 1996 era o ano médio de fundação das escolas privadas. Elas, portanto, não haviam “brotado” apenas recentemente.

Os pesquisadores também visitaram cinco escolas governamentais que, segundo moradores, serviam a comunidade de Kibera, localizadas na periferia da área da favela. Nessas escolas, o número oficial de matrículas era 9.196 – embora muitas dessas crianças viessem dos bairros de classe média, não da favela. Tais visitas nos permitiram fazer várias comparações interessantes entre as escolas públicas e privadas servindo Kibera. Em primeiro lugar, Jane estava certa quanto aos salários médios nas escolas privadas e públicas. Nossos pesquisadores descobriram que os salários nas escolas governamentais eram três a cinco vezes mais altos do que nas instituições privadas. E nossas evidências também sustentaram a opinião de Jane sobre o tamanho médio das

salas de aula. As escolas públicas tinham médias muito mais altas de alunos para cada professor do que nas escolas privadas: nestas, a razão aluno-professor era de 21 para 1 – e este era também o tamanho médio das turmas, uma vez que não havia professores extras para disciplinas especializadas. Nas escolas públicas, a razão aluno-professor era quase três vezes mais alta, de 60 para 1. Mas isto incluía muitos professores especialistas em diferentes áreas, de modo que o tamanho médio das turmas era até maior.

Novamente, não havia uma grande diferença na proporção de meninos e meninas nas escolas públicas e privadas – ao contrário do que se poderia esperar a partir de pronunciamentos de especialistas em desenvolvimento: nas escolas privadas, havia um número quase igual de meninos e meninas (51% e 49%, respectivamente), nada próximo da imensa disparidade de gêneros que tínhamos sido levados a esperar. O quadro era mais ou menos idêntico nas escolas públicas (49% eram meninos e 51% meninas).

74 das 76 escolas privadas cobravam taxas – as exceções sendo ambas administradas por organizações religiosas. As mensalidades médias nas demais escolas variavam entre 149 xelins quenianos (\$1,94) para o jardim da infância e 256 xelins quenianos (\$3,33) para a oitava série. Comparamos esses dados com a “linha da pobreza absoluta” do Quênia, que correspondia a uma renda mensal de 3,174 xelins quenianos (\$41,33), excluindo despesas com aluguel. E concluímos que as taxas médias por criança variariam entre 4,7% e 8,1% deste nível de renda mínimo – o que parecia bastante acessível, mesmo para os mais pobres entre os pobres.

A Educação Primária Gratuita Não Ocasionava Aumento de Matrículas

A empolgação com a educação primária gratuita, exemplificada pelos comentários do ex-presidente Bill Clinton, se devia ao fato de que esta supostamente acarretava um aumento massivo no número de matrículas – um adicional de 1,3 milhões de alunos no nível primário em todo o Quênia, com um aumento estimado em mais de 48% apenas em Nairóbi. Este era o ponto crucial que eu desejava explorar em nossa pesquisa. Contudo, estes números oficiais não levavam em conta o que vinha acontecendo nas escolas privadas das favelas – pelo fato de que ninguém parecia saber de sua existência, ou simplesmente as julgava indiferentes ao cenário. Mas eu me perguntava: qual diferença faria para os números oficiais se se levassem em conta as variações no número de matrículas das escolas privadas?

Meus pesquisadores perguntaram aos administradores tanto de escolas públicas quanto privadas de que forma a educação primária gratuita havia afetado o número de matrículas em suas turmas do *nível primário*. Também perguntaram se os administradores conheciam alguma escola privada que havia fechado as portas por causa da educação primária gratuita. E afinal o que encontramos contradizia completamente a sabedoria consensual dos especialistas em desenvolvimento e oferecia uma solução pronta ao seu enigma.

Era verdade, a educação primária gratuita aumentara consideravelmente o número de alunos matriculados em todas as cinco escolas primárias governamentais a serviço de Kibera. O aumento total foi de 3.296 alunos, ou 57%, uma taxa de crescimento até maior do que a atribuída a Nairóbi. Isto poderia ter sido previsto, pois era esperado que as escolas governamentais na periferia das áreas da favela tivessem um aumento maior no número de matrículas do que escolas mais distantes. Era, de todo modo, um aumento colossal, incluso no adicional de 1,3 milhões de crianças matriculadas na escola em todo o país.

Porém, quando se levavam em conta as informações das escolas privadas da favela, um quadro totalmente diferente emergia. Assim como Jane havia observado com relação a sua própria escola, na grande maioria das escolas privadas a introdução do ensino primário gratuito levava a uma diminuição líquida nas matrículas privadas. Isto não acontecera em todas as escolas – cerca de 30% delas relatou que o número de matrículas ou permanecera quase o mesmo ou havia declinado no começo mas logo se reestabelecido, ou mesmo, como no caso da Escola Huruma Kibera, aumentara. Somando o declínio na maioria das escolas, depois subtraindo o aumento nas demais, o resultado obtido foi a *diminuição líquida de 6,571 matrículas no setor privado – um número muito maior do que o crescimento de matrículas nas escolas públicas*. Ou seja, longe de levar a um aumento massivo do número de crianças na escola, como os dados oficiais afirmavam, parecia ter havido um considerável declínio.

No entanto, este não era o fim da história. Tivemos acesso aos nomes de 33 instituições privadas que, segundo administradores de escolas, haviam fechado as portas desde a introdução da educação primária gratuita. Saímos em busca dos donos dessas escolas. Após muito trabalho de detetive, localizamos e entrevistamos 32 deles. Também descobrimos mais três escolas privadas que haviam fechado desde a introdução da educação primária gratuita, das quais não ouvimos falar através dos donos de escolas em funcionamento. Contudo,

nem todas essas 35 escolas haviam fechado por causa da educação primária gratuita. Na verdade, duas delas haviam mudado de endereço e ainda estavam na ativa, enquanto seis haviam fechado por causa de obras de demolição ligadas à construção de um canal que cruzaria Kibera. E duas haviam fechado, segundo o relato franco dos administradores, por falhas administrativas ou dificuldades financeiras, sem relação direta com a educação primária gratuita. Porém, nas 25 escolas que haviam fechado especificamente por causa do ensino gratuito, reportou-se que, quando ativas, elas atendiam a um total de 4.600 *crianças* matriculadas nas séries primárias.

Juntando todas essas informações, cheguei a uma estimativa do declínio líquido no número de estudantes primários em Kibera, diretamente ligado à introdução da educação primária gratuita. Nas escolas privadas como um todo, estimei que as matrículas diminuíram em 11.171. Cotejado com o aumento de 3.296 nas escolas governamentais, isto significava um *declínio* líquido total de 7.875 alunos no nível primário desde a introdução do ensino gratuito. Isto é, minha estimativa indicava que em Kibera cerca de 8.000 alunos *a menos* estavam matriculados nos níveis primários em relação a antes da introdução do ensino público gratuito. Isto era muito espantoso.

É claro, os dados talvez fossem imprecisos. Afinal, eram baseados nos *relatos* dos administradores sobre aumentos e declínios no número de matrículas em suas escolas. Poderiam ser dados incorretos simplesmente porque os entrevistados não se lembravam dos corretos, ou talvez tenham se sentido incentivados a exagerar o declínio em seu número de matrículas, achando que isso os beneficiaria com assistência financeira ou de outra natureza. Os dados também consideravam que todas as crianças que abandonaram as escolas privadas de Kibera haviam sido transferidas para as cinco escolas governamentais na periferia da favela, quando na verdade elas podem ter sido matriculadas em outras escolas governamentais, uma vez que aquelas mais próximas estavam lotadas. E as crianças também podem ter se mudado para outras cidades ou áreas rurais, quem sabe devido ao trânsito natural de famílias pelas zonas de favela – mas nos era impossível quantificar este movimento “natural” sem referência à educação primária gratuita.

Outra questão era por que as escolas privadas estavam fechando se relativamente poucas crianças estavam sendo transferidas para as escolas governamentais. Um motivo apontado pelos administradores de escolas privadas era que, como estas funcionavam com orçamentos apertados, a perda mesmo de algumas poucas crianças poderia inviabilizá-las financeiramente e forçá-las a fechar as portas. Quando entrevistamos os pais de alunos, eles

deram a impressão de que somente os moradores da favela em condições de vida mais prósperas podiam mandar seus filhos às escolas governamentais, pois estas tinham seus “custos implícitos” – que segundo eles incluíam requisitos para uniformes escolares, taxas para a associação de pais e professores, entre outros. Estes pais mais prósperos podem ter sido aqueles que eram justamente os que pagavam as taxas em dia nas escolas privadas, e os administradores destas podem ter sentido sua perda de modo particularmente agudo.

Minha equipe perguntou aos ex-administradores de escolas privadas o que eles achavam que tinha acontecido com as crianças que deixaram suas escolas. Eles não foram muito otimistas. William Onyando, que administrara a Primária Upendo (*Upendo Primary*) até ser forçado a fechar as portas por causa da educação pública gratuita, nos disse: “Algumas crianças se matricularam em outras escolas privadas ou em escolas da câmara municipal, mas outras continuam em casa por terem pouca oportunidade de acesso às escolas atuais.” Stephen Juma Kulisher, o ex-proprietário da Escola Eclesiástica Evangelho de Jesus (*Jesus Gospel Church School*), disse: “As crianças carentes ficam em casa; outras passaram a estudar na escola privada local e outras na escola pública mais próxima.” Oscar Osir, da hoje extinta Academia Sinai (*Sinai Academy*), disse: “Algumas foram para as escolas da câmara municipal, mas outras não, por serem órfãs ou precisarem de algum tratamento especial que essas escolas não oferecem.”

A sugestão de que algumas das crianças cujas escolas faliram transferiram-se para outras escolas privadas em Kibera ajuda a explicar por que algumas poucas entre as escolas privadas restantes relataram um aumento no número de matrículas, mas não explica todas as crianças que continuavam a constar como fora da escola. Alguns dos comentários acima sugerem que, entre os afetados negativamente pela educação primária gratuita, estavam órfãos que previamente usufruíam de ensino gratuito em alguma escola privada local. Após o fechamento dessas escolas, tais crianças podem não ter conseguido encontrar uma vaga em outra escola privada, ou talvez não tivessem condições de bancar os “custos implícitos” da matrícula em escolas do governo, ou não pudessem pagar pelo transporte até escolas mais distantes, caso as escolas públicas mais próximas já estivessem lotadas.

Quaisquer que fossem as objeções razoáveis aos dados apresentados por minha pesquisa, eles claramente apontavam para a necessidade de uma avaliação mais sóbria do efeito líquido da educação primária gratuita sobre o número de matrículas. E mostravam consistentemente que ignorar as matrículas nas escolas privadas para os pobres era um risco, além de demonstrarem que a

estratégia da educação gratuita era eficaz sobretudo em sabotar escolas privadas que já vinham atendendo aos pobres.

Na melhor das hipóteses, mesmo que os números relatados fossem exagerados, correspondendo, digamos, a *quatro vezes* o valor real, ainda assim significariam que o efeito líquido da educação primária gratuita era *o mesmo número de crianças matriculadas nos níveis primários* – o aumento das matrículas em escolas públicas refletindo meramente uma transferência de alunos de escolas privadas para governamentais. Longe de ser uma tremenda história de sucesso para a questão humanitária na África, a educação primária gratuita queniana, que vem sendo considerada como algo a ser copiado em outros países, pode ter, no melhor dos casos, levado somente à transferência direta de crianças de escolas privadas na favela para escolas públicas na periferia. Pior do que isso, ela destruiu um número significativo de empreendimentos privados que empregavam trabalhadores sem a necessidade de financiamento humanitário internacional – precisamente o tipo de atividade econômica autossuficiente que é capaz de retirar nações da pobreza.

De fato, o fracasso da educação primária gratuita em aumentar o número de matrículas não era ignorado pelos administradores das escolas públicas, segundo descobri através do Sr. Gitau, o bem apessoado vice-diretor da Primária Toi (*Toi Primary*), uma das escolas públicas na periferia de Kibera. Eu o visitei durante a pesquisa – embora, como costumo fazer quando visito escolas governamentais, não tenha mencionado imediatamente meu interesse nas escolas privadas da favela. Ele me disse que sua escola havia recebido 700 novos alunos desde que o ensino se tornou gratuito – mesmo que ele não dispusesse de novos professores para lidar com o influxo, de modo que agora as coisas estavam se tornando impossíveis. “Minhas turmas têm de 75 a 100 crianças”, disse ele, “Como pode um professor corrigir tantos cadernos?” Então, em tom quase conspiratório, inclinou-se para a frente e perguntou: “Você sabia que essas não são crianças que antes estavam fora da escola? Elas todas estudavam em escolas privadas na favela!” É mesmo? “Sim, é como mudar de uma loja para outra. Mas se antes podiam pagar, por que agora não podem? Qual o sentido nisso que o governo está fazendo? Se eles tivessem ao menos conversado conosco, observadores neutros, talvez não tivessem dado um passo tão estúpido.”

Mas, a essa altura da jornada, eu já sabia qual seria a reação dos especialistas em desenvolvimento às minhas descobertas. Mesmo que o cenário da “melhor hipótese” fosse verdadeiro, e houvesse ocorrido uma simples transferência nas matrículas de escolas privadas para públicas, isto era

obviamente muito bom, pois a qualidade das escolas privadas na favela era supostamente muito baixa. Foi um argumento que passei a ouvir da boca de muitos especialistas em desenvolvimento com quem conversei – e teria de ouvir também na televisão. Pouco tempo depois de retornar de uma de minhas visitas ao Quênia durante a pesquisa, assisti a uma matéria no jornal do meio-dia da BBC. Uma jovem repórter havia visitado Kibera para explorar alguns problemas relativos à educação primária gratuita, no intuito de reforçar a necessidade de mais ajuda humanitária britânica. Foi na época em que o então primeiro ministro britânico Tony Blair estava embarcando em sua missão para salvar a África – eis o motivo do interesse da BBC. A repórter visitou uma escola privada na favela, uma que eu conhecia muito bem por causa da pesquisa. A câmera sadicamente enfocava os buracos nas paredes de madeira e barro caindo aos pedaços e se deleitava na tempestade de poeira que sufocava as crianças (as estações secas também têm seus problemas, tanto quanto as chuvosas). A mulher falava sobre como os professores “desqualificados e mal pagos” faziam seu melhor. “Ainda assim”, concluía, “não se pode crer que essas escolas ofereçam educação de qualidade.”

Se Você For A Um Mercado...

Mas será que a coisa era mesmo tão feia? Minha pesquisa, afinal de contas, mostrara que um número significativo de pais havia tentado a educação gratuita nas escolas públicas, mas decidira mandar seus filhos de volta às privadas. Isto não seria incoerente, caso eles pensassem que as escolas privadas eram tão ruins? Eu e meu parceiro de pesquisa de Newcastle, James Stanfield, decidimos entrevistar grupos de pais em quatro escolas que haviam reportado a volta de crianças que inicialmente pediram transferência para as escolas públicas. E esses pais nem por um instante questionavam sua decisão de retornar seus filhos ao ensino privado.

Em todas as conversas, os pais insistiram no fato de que a educação oferecida nas escolas privadas da favela era melhor do que nas escolas governamentais da região – mesmo que a aparência dos prédios sugerisse o contrário. Nenhum dos pais expressou uma opinião diferente.

Uma mãe nos disse: “Eu tenho dois filhos que frequentam esta escola desde o jardim da infância até hoje. Eu vejo como vão bem nas disciplinas. Tudo é muito organizado; eles utilizam bem o tempo disponível e têm aulas de todas as disciplinas... Por esses motivos, gosto muito dessa escola privada. Eu guardei dinheiro e cortei muitos custos em casa para que meus filhos estudassem nela. Mesmo que as pessoas perguntem por que os mantenho aqui,

quando existem as escolas governamentais gratuitas, minha preocupação é com a qualidade do ensino oferecido nessa escola privada.”

Nós pedimos aos pais que discorressem sobre quais características especificamente os faziam preferir o ensino privado. Uma mãe disse: “As pessoas pensam que a educação pública é de graça; pode ser de graça, mas as crianças não aprendem. Isto diminui a qualidade do ensino e é o motivo por que muitos pais retornaram seus filhos à escola privada. Eles os tinham transferido para alguma das públicas por causa do ensino gratuito... Mas as crianças não aprendem; tudo o que elas fazem lá é brincar.” Outros pais concordaram. Um nos disse: “Enquanto a maioria dos professores na escola do governo ficam só descansando e fazendo suas coisas, na escola privada nossos professores estão o tempo todo ocupados e dando o melhor de si, porque sabem que quem os paga somos nós. Se eles não trabalharem direito podem ser notificados pela diretora de que não toleraremos isso, pois produzimos o dinheiro com nosso suor e não podemos desperdiçá-lo, já que não se encontra dinheiro em árvores e você tem que trabalhar duro para consegui-lo, então o professor também deve trabalhar duro com nossas crianças para ganhar seu sustento.”

Uma mãe concordou: “Você nunca verá [em uma escola privada] uma professora trabalhando em alguma outra coisa, por exemplo, costurando uma blusa, enquanto deveria estar em sala de aula.”

Mas como os pais sabiam que a qualidade nas escolas privadas era melhor do que nas públicas? Pedimos que dessem mais detalhes. Descobrimos que eles, na verdade, haviam ativamente comparado em suas vizinhanças o desempenho das crianças nas escolas governamentais com o de crianças nas escolas públicas. Uma mãe comentou: “Se você comparar uma criança que estuda em escola privada com uma que estuda em escola pública, fazendo algumas perguntas sobre suas matérias na escola, você descobrirá que a primeira vai muito bem, enquanto a segunda nem tanto. Mesmo comparando suas notas em provas você pode ver que o desempenho do aluno da escola privada é melhor do que o da pública.” Outra contou uma história similar: “Eu moro ao lado de uma família que tem filhos estudando em uma escola do governo, e sempre comparo seus filhos com os meus, que estudam na escola privada. Sempre me parece que a escola privada ensina melhor do que a do governo. As crianças de escolas públicas estão sempre vestidas em uniformes bonitos, mas quando você pergunta algo sobre o que aprendem na escola, percebe que não sabem nada. Já as que vão à escola privada não costumam se vestir bem, mas têm um ótimo desempenho escolar.”

Por fim, os pais vinham aprendendo com a experiência daqueles que haviam testado ambos os sistemas. Uma mãe nos disse que sua irmã antes estudava na Olympic, a escola governamental que faz fronteira com Kibera: “Ela me contou que o ensino é diferente. Na Olympic, os professores não se concentram nos alunos e por isso o desempenho dela começou a cair. Ela me disse que, quando foi transferida para a escola privada, os professores ensinavam bem. Digamos que seja uma aula de inglês; a professora ensina tudo o que deve e depois auxilia as crianças. Mas, quando minha irmã estava na escola pública, a professora não dava atenção aos alunos; quando via que já tinha ensinado *alguma coisa*, ia embora da sala.”

Mas para os pais não se tratava apenas da percepção de que nas escolas privadas o ensino é melhor. Eles nos contaram sobre como os administradores dessas escolas eram sensíveis às dificuldades dos que não podiam pagar as taxas em dia, um motivo a mais para que seus filhos continuassem no ensino privado. Uma mãe comentou: “Eu sou muito grata à diretora [da escola privada] por ter tanta consideração pelos pais de alunos. Você nunca verá uma criança fora da escola por causa de atraso no pagamento das taxas. Nesses casos, a diretora escreve ao pai da criança perguntando se deseja se encontrar com ela para discutir uma data para o pagamento.” Um pai concordou: “Aqui, com o pouco dinheiro que ganhamos, pagamos um pouquinho de cada vez.” E também havia a preocupação com os “custos implícitos” da educação supostamente gratuita nas escolas governamentais. Um dos principais requisitos eram os uniformes escolares – e alguns pais afirmavam que, em sua opinião, as escolas públicas vinham usando a impossibilidade que alguns tinham de atender aos requisitos dos uniformes para recusar suas matrículas. Uma mãe relatou: “Em uma escola privada, a criança pode ir à escola com apenas um uniforme, enquanto nas governamentais é preciso ter dois uniformes para poder frequentar a escola.” Outra concordou: “Mesmo que o ensino lá [nas escolas públicas] seja gratuito, o uniforme escolar é caro e você tem de comprar o uniforme completo todo de uma vez. Eu prefiro pagar taxas e comprar o uniforme escolar aos poucos.”

Uma mãe enumerou os custos com que teria de arcar se seu filho estudasse na escola pública: “Eu fui até lá para ver e eles me disseram que eu precisava ter 11.000 xelins quenianos [\$143,23] à vista.” Este valor iria em parte para o fundo de manutenção do prédio. Ela continuou relatando que depois de “comprar o uniforme escolar” você ainda tinha de comprar “o agasalho da escola, que custa 600 xelins quenianos [\$7,81], e na verdade é preciso ter dois agasalhos, o que são 1.200 xelins quenianos [\$15,62]. Sapatos

de couro de qualidade e meias – dois pares. Você tem que ter dois pares de tudo.” A mãe resumiu a questão do ensino público: “Eu não acho que seja gratuito.”

Um pai também sintetizou o problema de forma muito acurada, ao responder por que ele ainda preferia o ensino privado para sua filha em vez do que era oferecido gratuitamente na escola do governo: “Se você for a um mercado e lhe oferecerem frutas e verduras de graça, estarão podres. Se você quiser frutas e vegetais frescos, tem de pagar por eles.”

Educação Gratuita, Para Todos; ou Educação Gratuita-Para-Todos?

Depois de tudo isso, a introdução do ensino primário gratuito no Quênia não parecia ser tanto uma história de sucesso. O que descobri em Kibera – sendo que também realizei pesquisas paralelas nas favelas de Kawangware e Mukuku, em Nairóbi, com resultados mais ou menos idênticos – certamente não indicava que a educação primária gratuita fosse a panaceia alardeada pelos especialistas em desenvolvimento. Longe de acarretar um aumento no número de matrículas, na melhor das hipóteses ela pode ter levado a uma simples transferência de crianças das escolas privadas nas favelas – onde recebiam atenção pormenorizada em pequenas turmas, com professores que se reportavam aos pais – para escolas governamentais na periferia, onde os pais percebiam que seus filhos ficavam entregues a seus próprios recursos.

Curiosamente, descobri que algumas agências de desenvolvimento pareciam cientes dos problemas encontrados nas escolas públicas após a educação primária gratuita. Mas tudo era justificado sob a alegação de que o sistema fora introduzido *rápido demais*. Um relatório da Save the Children, por exemplo, notava que, após a introdução do ensino gratuito em Uganda e no Malávi, havia alguns “preocupantes sinais de queda no padrão de qualidade.” Eles tinham “certeza de que tal queda era um fato”, mas argumentavam que “é preciso averiguar melhor quais os motivos por trás disso.” Os motivos? “Em ambos os casos as taxas escolares foram abolidas abruptamente, sem a disponibilização de fundos suficientes para se cobrir o rombo. Este problema foi compensado pelo imenso sucesso da abolição das taxas em termos de matrículas.”^[21] Um relatório da Action Aid seguia a mesma linha. Ele não negava que “os problemas relativos à qualidade em sistemas de educação (...) que eliminaram taxas escolares são reais e urgentes.” De novo, contudo, isto implicava a necessidade de “um aumento substancial em auxílio humanitário”

para que se planejasse e financiasse apropriadamente a introdução do ensino primário gratuito.

Em outras palavras, era tudo culpa daqueles que não doaram fundos humanitários suficientes a esses países. Aumente-se exorbitantemente a quantidade de auxílios humanitários e a educação gratuita funcionará como deve. Mas a mim parecia que o problema não era assim tão simples. Afinal, o ensino primário gratuito fora introduzido décadas atrás na Índia e na Nigéria: na Nigéria, o Ato da Educação Primária Gratuita Universal foi promulgado em 6 de setembro de 1976, quase trinta anos antes de minha pesquisa. Na Índia, a Política Nacional Para a Educação, de 1986, quase 20 anos antes da pesquisa, proclamou a educação primária gratuita e obrigatória, a qual foi imediatamente introduzida em vários estados, incluindo Andhra Pradesh, vindo finalmente a tornar-se lei com a 93ª Emenda Constitucional de 2001. E em Gana o ensino primário gratuito – com a Educação Básica Universal Obrigatória e Gratuita – estava de fato sendo introduzido muito lentamente, desde 1996, financiado por uma quantidade massiva de ajuda internacional, incluindo \$100 milhões da Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional, \$85 milhões do DfID e \$50 milhões do Banco Mundial. Mas nada disso parece ter impedido um êxodo em massa de crianças pobres de escolas públicas para privadas.

O Enigma Solucionado

Eu agora estava habilitado a solucionar o enigma, que era o seguinte, na definição de Pauline Rose: “Se as crianças estavam antes fora da escola (...) por não poderem pagar taxas e o número de matrículas aumentou drasticamente uma vez que estas foram abolidas, como é possível que essas mesmas famílias pobres possam agora pagar taxas às escolas privadas?”

Minha pesquisa no Quênia sugeria que essas famílias pobres *sempre* estiveram em condições de pagar escolas privadas. Antes do ensino gratuito, seus filhos *já* frequentavam o setor privado. O verdadeiro enigma para mim era por que os especialistas em desenvolvimento ainda não tinham percebido isso.

Quanto mais eu lia seus trabalhos, mais ficava perplexo. Eles pareciam concordar com o que eu vinha encontrando com relação aos problemas nas escolas públicas, mas não levavam em consideração as escolhas feitas pelos pais pobres – a alternativa pelo setor privado – como um possível caminho a ser seguido. Será que, como a acadêmica da Universidade de Nairóbi que eu entrevistara, eles também desconfiavam seriamente da capacidade dos pais pobres de fazer boas escolhas educacionais?

7 Pobres Ignorantes

Escolas Más e Escolas Péssimas

Quando a equipe cinematográfica da BBC foi comigo à Nigéria produzir um documentário sobre as escolas privadas para os pobres em Makoko, eu entrevistei a Sra. Mary Taimo Ige Iji, a chefe da administração educacional de Mainland, Lagos – o setor governamental onde se situa a favela de Makoko. Nós chegamos em nosso Volvo surrado, alugado de um amigo de BSE na Rua Apollo, e ela, com uma equipe de cinco assistentes, em sua Mercedes branca nova em folha. Nós achávamos que ela saberia aonde estava indo – em seu escritório ela dissera com orgulho que inspecionava pessoalmente todas as escolas em seu setor. A Mercedes estava esperando por nós no acostamento da estrada, para nos seguir até Makoko. Parecia que eles nunca tinham estado ali, nem nas escolas públicas na periferia da favela e muito menos na favela propriamente.

Nós a entrevistamos na varanda do andar superior da primeira escola pública. Percebi que se tratava de uma mulher um tanto agressiva e dominadora e fiquei apreensivo por talvez ofendê-la com minhas perguntas. Mas era uma preocupação desnecessária. Suas respostas evidenciavam que para ela eu só poderia estar bancando o advogado do diabo ao perguntar sobre as possíveis virtudes das escolas privadas de baixo custo: era impossível alguém discordar das respostas que ela tinha a oferecer.

Eu perguntei por que os pais pobres, aparentemente – como dizer? *estranhamente* –, preferiam mandar seus filhos às escolas privadas da favela, ao invés de a este prédio escolar tão bom. (Na verdade, era *dela* a opinião de que o prédio era bom – a mim parecia uma arquitetura demasiado austera, imponentemente sombria e stalinista. Mas, para os fins da entrevista, adotei a caracterização feita pela própria entrevistada.) Ela sequer tentava suavizar seu discurso.

“Há muitos motivos. Os pais não sabem que as escolas públicas são gratuitas; alguns escolhem as privadas por estarem próximas de suas casas.” Fim da introdução. “Mas o ponto mais importante é um falso status simbólico, entre aspas: ‘falso status simbólico’” – foi precisamente o que ela disse, sem qualquer ironia, tendo sua Mercedes ali parada a alguns metros de distância. Curiosamente, neste momento da entrevista ela moveu o braço sobre a balaustrada, provavelmente por pura coincidência, mas acabou cobrindo o carro

em relação ao ângulo da câmera. Agora mais relaxada, confortável em sua posição, ela continuou: os pais pobres “querem ser vistos como pais ricos, pais *atenciosos*, que matriculam seus filhos em escolas pagas e supostamente melhores.” Mas estes pais pobres, como todos sabemos, acabam sendo ludibriados. Eles são, nas palavras da Sra. Mary, “uns ignorantes.”

Tentei não demonstrar minha revolta enquanto ela destilava seu desprezo pelas pessoas com quem eu vinha trabalhando. Por quê?, perguntei. Porque as escolas privadas, longe de serem boas, “têm instalações precárias, e porque não há como comparar essas instituições pobres e mal equipadas com as escolas governamentais onde todos os professores são qualificados, inteiramente qualificados.” Existem, disse ela, “três categorias de escolas privadas – as boas, as más e as péssimas.” Estava claro em qual categoria as escolas privadas das favelas se enquadravam. “...essas escolas pobres, mal equipadas e inaceitáveis, essas ervas daninhas, elas estão fazendo um bom estrago, um estrago enorme”, ela continuou. “As crianças educadas nelas saem despreparadas e acabam em ocupações como as de seus pais, elas não vão para frente, então já são duas, três gerações perdidas.”

Ela não poderia ter sido mais clara. As escolas privadas para os pobres eram más – “péssimas” – por causa de instalações precárias e professores destreinados. As crianças saíam despreparadas; gerações eram perdidas. No fim das contas, Mary Taimo Ige Iji não estava sozinha em suas opiniões. Este modo de pensar era o refrão habitual a respeito das escolas privadas de baixo custo, vaticinando que eram a “última alternativa” e que inevitavelmente ofereciam uma experiência de baixa qualidade (seria difícil chamar de “uma educação”), pois suas instalações eram terríveis.

Sem dúvida, as condições das escolas que visitei durante minha jornada eram frequentemente muito ruins. Os prédios pareciam instáveis e as escolas normalmente eram mal equipadas; os professores, é verdade, eram em geral destreinados. Eu discuti essas críticas óbvias com uma jovem professora em Gana, a filha do proprietário da Escola Privada Estrela Brilhante (*Shining Star Private School*), a qual consistia em pouco mais do que um teto de ferro ondulado sobre frágeis pilastras, na beira da estrada principal por onde se sai de Accra. A escola pública, a poucos metros de distância, se situava em um prédio excelente, recentemente reformado pela agência britânica DfID. “A educação não se faz com prédios”, me repreendeu a professora. “O que importa é o que está no coração dos professores. Em nossos corações, nós amamos as crianças e fazemos o melhor para elas.” Ela deixou em aberto, quando perguntei, qual o sentimento dos professores da escola pública pelas crianças pobres.

Mas ela estava certa? Qual era, de fato, a qualidade das escolas privadas de baixo custo? Seria o espírito humano ainda capaz de elevar-se sobre arredores tão deficientes e oferecer algo educacionalmente válido? E, em todo caso, qual era a qualidade da outra opção – as escolas públicas nas quais os pais poderiam matricular seus filhos, mas que muitos vinham abandonando? Alguns pais residentes em Makoko, em entrevista à equipe da BBC, foram categóricos ao expor seus motivos para enviar seus filhos à escola privada. Empoleirado no fim de uma passagem de madeira sobre uma lagoa fétida, o pai pescador de Sandra, a menina que me apresentara à Escola Privada Ken Ade em Makoko, nos disse: “Na escola pública eles não ensinam direito e é por isso que todos, inclusive eu, preferem a escola privada, pois queremos que nossos filhos sejam educados para o futuro.” A mãe de Sandra concordava: “Na escola privada os professores são melhores e, quando ensinam, as crianças entendem imediatamente o que eles dizem. É por isso que prefiro mandar meus filhos à escola privada.” E outro pai articulado colocou a questão do seguinte modo: “Estudar na escola pública aqui na Nigéria, particularmente nesta área do Estado de Lagos, é, como se diz, perder a melhor hora do dia... Porque eles não ensinam nada. A diferença é óbvia, a escola privada e seus alunos e os alunos da escola pública, a diferença é tão grande que as crianças da escola privada conseguem falar muito bem, elas sabem o que estão fazendo, mas lá na escola pública *as crianças ficam abandonadas.*”

Sem dúvida, quando visitamos com a equipe da BBC as escolas públicas na fronteira de Makoko, pudemos perceber esse abandono. Eu já listei no Capítulo 3 algumas das coisas que vi nessas escolas. Mas, para minha grande surpresa, ainda conseguimos registrar algo mais, algo que eu já vira muitas vezes, mas não acreditava que capturaríamos com a câmera. Um jovem professor dormia, estatelado em sua mesa, enquanto uma menina da turma tentava dar aula aos colegas, consultando um livro didático surrado. Imagine a cena: o cinegrafista, o produtor e o diretor da BBC entram na sala de aula. As crianças como sempre se eriçam e fazem uma algazarra para receber seus visitantes. Elas gritam: “Sejam bem-vindos, equipe da BBC!” E o professor continua dormindo. Um aluno, envergonhado, tenta acordá-lo; ainda assim, ele dorme.

Um pouco maldosamente, a BBC editou este trecho do filme junto com a voz do Professor Olakunle Lawal, o honorável comissário da educação no Estado de Lagos, um senhor muito distinto com um PhD da Universidade de Oxford (foi esperando para entrevistá-lo que conheci Dennis Okoro, o ex-inspetor chefe). Ao discorrer sobre os problemas passados e a atual situação

promissora da profissão de professor na Nigéria, ele nos disse eloquentemente que, em outros tempos, “os professores não se sentiam motivados, por serem tantas as dificuldades inerentes às suas condições de serviço. Às vezes o pagamento dos salários era *intermitente*, e em outras se tinha o *puro e simples* não pagamento. Contudo, nos últimos seis anos as coisas mudaram consideravelmente. Esta escola pública é muito boa agora, os profissionais são muito bem capacitados.” Foi um pouco travesso colocar essa fala sobre a imagem do professor adormecido. Para completar, somando insulto à injúria, eles também utilizaram as críticas de Mary Taimo Ige Iji aos professores das escolas privadas de baixo custo, contrastados com a força de trabalho do ensino público:

“Nas escolas privadas os professores não são qualificados, enquanto estão lá eles não são pagos regularmente... Eles podem ser demitidos a qualquer momento, então não se dedicam, e o mais importante, não são qualificados. Mas nas escolas governamentais os professores são muito disciplinados e bem treinados. Eles podem ser demitidos por má conduta, mas isto raramente acontece.”

Eu senti pelo professor que ocasionou tudo isso. Não tivesse visto tantos como ele, eu teria desencorajado a BBC de utilizar sua imagem. Acontece que ela capturava muito precisamente os problemas das escolas públicas para os pobres.

Mas será que eu estava sozinho ao pensar que a qualidade das escolas públicas era pavorosa? Ao longo de minha jornada, busquei devorar a maior quantidade possível de escritos produzidos por especialistas em desenvolvimento. Para meu consolo – se é que consolo é a palavra certa para a raiva e nojo que eu sentia –, descobri que todos os especialistas cujos trabalhos eu li concordavam com o fato de que havia problemas sérios nas escolas públicas – problemas personificados pelo professor sonolento. Eles concordavam que a educação pública *era realmente* um desastre. Porém, suas conclusões sobre o que fazer a respeito do problema me pareciam inaceitáveis.

A Educação Pública Para Os Pobres É Um Desastre...

Todos os especialistas em desenvolvimento que li aparentemente concordavam. Já mencionei os resultados do Relatório PROBE para o norte da

Índia, também resumidos por Amartya Sen, e que afirmavam que a atividade letiva acontecia em apenas metade das salas de aula visitadas aleatoriamente – com alguns professores flagrados fazendo exatamente o que mostramos no documentário da BBC, dormindo em suas mesas ou na sala dos funcionários, enquanto outros bebiam e divertiam-se. As vozes que denunciavam tais desmandos não estão isoladas. Em tudo o que li, não encontrei uma única voz dissidente a respeito desses problemas. E, sempre que conversava pessoalmente com funcionários de agências de desenvolvimento, eles não hesitavam em me falar sobre as falhas da educação pública. Em seguida, veja-se um resumo de tudo o que eu ouvi, li e vi com meus próprios olhos.

Professores Ausentes

As escolas públicas estão falhando em seu compromisso com os pobres, primeiramente, por causa de seus professores. O problema mais sério, de acordo com os especialistas em desenvolvimento, é a ociosidade dos professores. Eu li o relatório mais recente da UNESCO sobre como alcançar a “educação para todos”, onde se afirmava que “pesquisas aleatórias em vários países confirmam que a ociosidade dos professores continua sendo um problema.”^[22] O relatório mais atualizado do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas concordava que na Índia e no Paquistão “famílias pobres citavam a ociosidade dos professores nas escolas públicas como seu principal motivo para optar pelas instituições privadas.” Um artigo acadêmico sobre a ociosidade de professores relatava que, em dois distritos do Quênia, os professores estavam ausentes durante quase 30% do tempo e que a expectativa das crianças da rede pública era ficar sem aulas durante mais de 40% de seu tempo na escola.

De fato, a ociosidade dos professores parecia ser um fato tão consumado que a UNESCO fora capaz de conceber a seguinte distinção incompreensível, a propósito de um comentário sobre a “corrupção”: “Uma distinção tem de ser feita entre trapaça e corrupção: trapaça é uma forma relativamente menor de infringir as regras, frequentemente estimulada pela necessidade, como quando um professor mata algumas aulas para obter renda extra em outros lugares, pois seu salário é muito baixo ou irregular. Corrupção é algo mais severo.” O que isto poderia significar, pensei, senão que professores matarem aulas – deixando crianças pobres “abandonadas”, na expressão do pai nigeriano – era agora tão comum ao ponto de ser considerado aceitável? Que tipo de justificativa para maus professores era essa?

Li também sobre corrupção no processo de alocação de recursos para as escolas. A UNESCO mencionava um estudo do Zâmbia que concluía que “nem mesmo 10% dos livros adquiridos haviam chegado às salas de aula”, tendo sido roubados por funcionários de vários níveis da hierarquia. E, para professores e diretores, a corrupção tornara-se apenas mais uma parte de sua rotina corriqueira de trabalho. Um relatório do Banco Mundial dizia que tanto professores quanto diretores “cobram subornos para admitir novos alunos ou dar melhores notas”, ou mesmo pior, “ensinam mal” durante as aulas regulares para “aumentar a demanda por ensino particular depois do horário”. De modo geral, “a corrupção é frequente e o beneficiamento político é um modo de vida”.

E mesmo que os funcionários do setor educacional quisessem fazer algo quanto ao problema da ociosidade dos professores, os estudos que li apontavam sérias dificuldades. Um artigo acadêmico de Calcutá, na Índia, relatava que os professores, enquanto “membros das principais associações de docentes, são normalmente imunes a quaisquer ações penais. Se um inspetor escolar tenta mover uma ação contra um professor, a associação ‘vai atrás dele.’”

Era reconfortante, de certo modo, o fato de esses especialistas concordarem com o que eu constatava sempre que conversava com funcionários do governo. No Escritório Distrital de Ga, em Gana, eu conhecera o entusiasmado e muito amigável Samuel Ntow, responsável pela educação básica. Completamente espontânea, nossa conversa em certo ponto passou a tratar de sua preocupação com a educação pública: “O problema que enfrentamos com relação às escolas públicas é a *supervisão*.” Nas escolas do governo, afirmava ele, havia uma atmosfera “paternal”, o diretor conhecia bem seus professores e por isso não se sentia à vontade para criticá-los, e certamente não faria nada para criar climas tensos no ambiente acolhedor da escola. O Escritório Distrital não podia monitorá-los, por ter poucos funcionários e, em todo caso, apenas dois carros, um dos quais era de uso exclusivo da diretora de educação, a qual na maior parte do tempo estava fora em alguma conferência ou seminário. Ela estava ausente por esse mesmo motivo no dia em que conheci Samuel Ntow. “Então não há supervisão eficaz – os diretores são muito íntimos dos professores, então não supervisionam como deveriam. As escolas públicas não conseguem demitir seus professores; o máximo que conseguem é transferi-los.” Isto é completamente diferente nas escolas privadas, disse ele por iniciativa própria: “Se você não trabalhar como deve, elas podem demitir você, calcular quantos dias de trabalho lhe devem e então demitir você, ou pagar no

fim do mês e mandar você embora. Nós não temos esse poder nas escolas do governo.” Ele me contou a história de um diretor de escola pública que no ano anterior tinha sido flagrado dormindo na escola às 9 da manhã, em um banco de sala de aula; ele estava bêbado e nenhum outro professor estava presente. “Eventualmente conseguimos transferi-lo. E isso é tudo. Não havia mais nada que pudéssemos fazer.” É sempre a mesma história, afirmava ele: “Se os professores ou diretores são flagrados abusando de crianças ou alcoolizados, tudo o que podemos fazer é transferi-los para outra escola. E então eles continuam com seus abusos.”

E foram tantas as histórias que ouvi nas escolas públicas que visitei, que muitas vezes perdi o eixo – por incompreensão e também por raiva. Em uma escola governamental em Bandlaguda, na Cidade Velha de Hyderabad, onde eu estava aplicando um teste aos alunos para comparar as escolas públicas e privadas, havia centenas de crianças, todas sentadas no chão (não havia mesas ou cadeiras). As crianças me cumprimentaram muito animadas, estavam ansiosas para ouvir o que eu tinha a dizer, seus olhos brilhavam e elas estavam realmente empolgadas com o teste que responderiam para mim, pelo fato de que alguém estava lhes prestando alguma atenção. Mas seu entusiasmo por aprender normalmente não encontrava retorno. Pois, naquela escola, apenas dois dos sete professores contratados estavam presentes, incluindo o “professor responsável.” E isto era bastante normal, segundo este me disse – um homem extraordinariamente dedicado e sincero. Dois dos cinco professores ausentes haviam sido transferidos “temporariamente” a outras escolas pelo vice-encarregado da educação distrital, pois nestas a ausência de professores era absoluta. Os outros três estavam em treinamento pedagógico por uma semana – sendo que haviam acabado de desfrutar de uma semana de feriado. O professor responsável me mostrou o registro de professores e vi claramente com quão pouca frequência eles estavam presentes na escola. Ele também me mostrou a página de “LOs”, imaginando que eu saberia do que se tratava; tive de questioná-lo para descobrir que a sigla significava “licença ocasional”: além de todos os feriados escolares, nacionais e estatais, os sindicatos de professores haviam negociado 22 dias extras de licenças ocasionais, mais 5 dias de “licença opcional”, mais um dado número de faltas por motivo de doença! E todos os professores se utilizam delas. A escola deve funcionar por 220 dias ao ano, mas os professores só devem comparecer em 193 dias, menos qualquer falta por motivo de doença que consigam justificar. “O sindicato faz tudo a seu bel prazer”, disse o professor responsável. “Como as crianças podem aprender, se

os professores estão ausentes com tanta frequência?” Ver as crianças sentadas no chão, querendo tanto aprender, quase partiu meu coração.

E em outra escola pública na Mahbubnagar rural, na vila de Thanda, eu chegara com a líder de minha equipe, Gomathi, durante o horário de funcionamento da escola, para encontrar apenas um professor presente. Ele lia o jornal enquanto as crianças estavam sentadas no chão da sala de aula, ociosas; algumas corriam do lado de fora. Os outros dois professores estavam ausentes por “licença ocasional”, segundo nos disse o que estava presente, ao mesmo tempo em que se apressava em abaixar o jornal e organizar as crianças em filas no chão. E nos disse também que o motivo da licença ocasional de uma das professoras era que seu marido acabara de falecer. Ofereci minhas condolências. Infelizmente, disse-me Gomathi quando íamos embora, o professor utilizara essa mesma desculpa quando ela visitara a escola três meses antes!

Professores Descomprometidos

De acordo com a literatura que eu vinha lendo, os professores de escolas governamentais têm outro problema com relação às crianças pobres: eles não têm muito gosto em ensiná-las. O Banco Mundial cunhara inclusive um nome para este problema – “distância social” –, isto é, professores e diretores do setor público, advindos de áreas mais ricas da cidade para dar aula em comunidades pobres, têm pouca compreensão ou respeito por seus pupilos. Segundo o relatório do Banco Mundial, os pais pobres comentavam que os professores “têm o nariz empinado e nos desprezam”, e “realmente sabem como fazer você se sentir um monte de lixo.”^[23] No estudo de Calcutá, li que professores e diretores culpavam os precários ambientes domésticos e a falta de preocupação da parte dos pais pobres como razões para estes retirarem seus filhos da escola e pô-los para trabalhar. Os pais, contudo, discordavam veementemente e diziam que retiravam seus filhos da escola por causa da baixa qualidade do ensino público.

“Distância social” foi algo que encontrei seguidamente ao longo de minha jornada. Estava presente nas escolas públicas de Makoko, onde a maioria dos professores nunca sequer estivera na favela onde boa parte de seus alunos morava, tendo de viajar todos os dias por duas horas das áreas ricas de Lagos até seu local de trabalho; uma das professoras vinha de um estado diferente e sequer falava a língua de seus alunos. Nenhum professor sabia da existência de escolas privadas dentro da favela. O mesmo se dava na vila pescadora de Bortianor, em Gana, onde a vasta maioria dos professores de

escolas públicas vinha das regiões ricas de Accra. E, talvez o caso mais surpreendente, encontrei “distância social” na escola pública que, do alto de sua superioridade olímpica, era vizinha da favela de Kibera.

Nessa escola, atrás da mesa da diretora havia um quadro negro onde se listavam os números da instituição. Nele se lia que ela atendia a 2.255 alunos, dos quais 1.445 eram “moradores da favela” e 810 eram “classe média”. Esta era a classificação da diretora, não minha. Ela foi descaradamente sincera ao falar dos horrores de se ter crianças faveladas em um ambiente que de outro modo seria muito agradável. “Elas não sabem nem utilizar o banheiro!”, queixou-se e deu uma demonstração burlesca de como as crianças sentavam-se nos vasos sanitários. “Eles só sabem acocorar-se!”, ridicularizou. E disse: “As crianças da favela são expostas a uma enorme quantidade de vulgaridades linguísticas; elas não poupam nem a professora, dizem que ela tem nádegas grandes e ficam fazendo gracinhas.” E então reproduziu algumas das coisas que as crianças diziam umas às outras: “Sua mãe e seu pai estavam [fornicando] no meio da rua”, ou “Ontem à noite eu não dormi, fiquei ouvindo minha mãe e meu pai fazerem, e hoje à tarde eles estavam fazendo de novo.” Os favelados, continuou a diretora, “vivem todos em um mesmo quarto, então são crianças expostas a muitas coisas ruins e espalham essas coisas ao seu redor como um vírus.” As coisas iam tão mal na escola, segundo ela, que já lhe ocorrera transferir seus dois filhos para uma escola privada. Aproveitando este gancho, perguntei o que ela achava das escolas privadas da favela; ela me disse que estas não existiam.

Quando lhe agradei por permitir que os “favelados” de sua escola respondessem ao meu teste, pensei que a ouvira mal. “Pois é, elas deviam estar limpando”, disse sem rodeios. Estudando?, pensei ter ouvido. Não, as crianças da favela deviam estar limpando a escola e meu teste as desviara da tarefa. Depois disso, sempre que visitava as escolas da favela, eu tentava ver as crianças com os olhos da diretora da escola pública. Mas não conseguia. Pareciam bem comportadas, limpas e asseadas, dispostas a aprender, nada como os ogros que a mulher descrevera.

E encontrei distância social na Índia rural, onde, em uma escola pública, duas professoras chegaram às 11h30 a.m., mais de duas horas depois do início oficial das aulas. Por que haviam se atrasado?, perguntei inocentemente. “Há apenas um ônibus que vem da cidade. Ele chega à estrada principal às 11h00 a.m. e depois os professores têm de caminhar mais três quilômetros.” Essas professoras, não por vontade própria, haviam sido designadas para uma escola rural. Compreensivelmente, elas não queriam se

mudar para a região da escola. Havia apenas um ônibus, o qual nem sequer passava pela vila. Então este era seu horário de chegada *todos os dias*.

Tudo isto parecia contrastar fortemente – vale repetir – com o que eu observava nas escolas privadas para os pobres, onde os professores, quaisquer que fossem suas falhas e inadequações, eram naturais das próprias comunidades. Nas escolas privadas, nunca parecia haver problemas com atraso de professores por causa de transporte; eles tinham apenas de caminhar alguns metros para chegar às salas de aula. E, se se atrasassem por outro motivo, o dono da escola imediatamente averiguaria e se certificaria de que não acontecesse de novo.

Condições Precárias

Além de professores ausentes e distância social, as escolas públicas – os especialistas em desenvolvimento também concordavam – possuíam instalações grosseiramente inadequadas. O relatório do Banco Mundial destacava uma escola governamental em Bihar, na Índia, cujas instalações eram “terríveis”^[24]. “O pátio é cheio de esterco e lodo. O sistema de drenagem transbordante pode facilmente afogar uma criança. Há nuvens de mosquitos. Não há banheiro. Os vizinhos reclamam de que as crianças se utilizam de qualquer lugar conveniente para aliviar-se e os professores reclamam de que os vizinhos utilizam o pátio como banheiro pela manhã.” O mesmo estudo descobriu que metade das escolas visitadas não dispunha de água potável. Do mesmo modo, uma pesquisa em Calcutá concluiu que, de 11 escolas primárias governamentais, apenas 2 dispunham de água própria para consumo e apenas 5 possuíam um pátio de recreação. Ao listar os principais problemas em suas escolas, os diretores incluíram falta de eletricidade, espaço e mobília. Observou-se que o trabalho nessas escolas era uma tarefa cumprida “em meio a caos e confusão.”

Eu vira muitas escolas públicas como essa durante minhas viagens. Uma na Área Governamental de Kosofe, no Estado de Lagos, chamava-se Escola de Níveis Primário e Secundário Completos de Alapere (*Comprehensive High and Junior Schools, Alapere*). A escola primária era uma perfeita bagunça – isto é tudo o que se podia dizer (com exceção do escritório do diretor, que era razoavelmente bem organizado). O prédio era decrepito, feito de blocos de concreto muito velhos e desgastados, com um teto de estanho sustentado por estruturas de madeira. Alguns meses antes, uma tempestade arrancara o teto. O átrio fora completamente destruído e o vento derrubara metade da construção. O governo, disse-me o diretor, declarara que não havia fundos para reparar o

prejuízo. Mas o fato era que a Nigéria recebera 18 bilhões de naira (cerca de \$140 milhões) do Banco Mundial para financiar a educação básica universal. “Onde está esse dinheiro?”, ele perguntava. Nenhum centavo chegara à sua escola. Era como na parábola da vaca de festival, disse ele: o chefe quer celebrar e então doa uma vaca para as festividades. Os açougueiros vêm e tomam seu quinhão, de modo que agora resta a vaca menos o pedaço levado pelos açougueiros. Então vêm os cozinheiros e também levam seu pedaço, deixando a vaca inteira menos o pedaço dos açougueiros e o pedaço dos cozinheiros. Depois são os garçons que levam a sua parte, então sobra a vaca inteira, menos o pedaço dos açougueiros, o dos cozinheiros e o dos garçons. “É exatamente assim com o orçamento da educação”, disse o diretor: “Ouvimos dizer que há fundos no orçamento, mas não os vemos em nossa comunidade. Não sabemos para onde vai o dinheiro.” O governo também havia proibido as associações de pais e professores, pois a educação tinha de ser gratuita, então não era sequer possível coletar dinheiro com os pais para ajudar a melhorar a situação. A educação gratuita aparentemente significava que se tinha de carecer absolutamente de recursos.

A parte do prédio que ainda estava de pé não era muito melhor. Turmas com 80 a 100 alunos se aglomeravam todas juntas, com carteiras amassadas, paredes quebradas e tetos destruídos. No quadro negro de uma das salas, o representante da turma escrevera algumas palavras motivacionais: “Reflexões sobre a Vida: leve a vida com tranquilidade. Ela é cheia de altos e baixos. Ela é feita de alegrias e tristezas, de sucessos e fracassos, de dificuldades e divertimentos... Um homem deve trabalhar duro para obter sucesso na vida.” Mas era quase impossível imaginar o que se poderia obter ali. Em outras salas, os quadros negros tinham buracos enormes, que permitiam que se visse – e, evidentemente, ouvisse – o que se passava na sala vizinha. Tinham sido abertos por crianças frustradas e entediadas, como prisioneiros escavando as paredes de suas celas para escapar.

A escola secundária era, no mínimo, pior. Seu teto também tinha sido arrancado pela chuva e pelo vento. Ela consistia em uma sala de aula coletiva em um único espaço, em um plano aberto, se assim se quiser chamar, onde apenas quadros negros dividiam as turmas. Eram 125 alunos por turma; o barulho era ensurdecedor; o incentivo para aprender – ou ensinar – era nulo. O bloco principal, onde jovens de 15 anos ou mais tentavam aprender alguma coisa, tinha 150 alunos por classe, sem paredes, novamente turmas divididas apenas pelos quadros negros. O calor sob o teto de estanho era escaldante; não havia ventiladores para refrescar os alunos, nem mesmo eletricidade.

Eu também vira o mesmo na Índia. Visitei uma escola primária próxima à estrada principal de Kishanbagh, na Cidade Velha de Hyderabad, para verificar a evolução dos alunos com os testes da pesquisa de desempenho comparado. Ela ficava perto de um lago fétido pontilhado por garças muito brancas. Gado e cabras chafurdavam na água. De fora, a escola tinha boa aparência – era um prédio de concreto, largo e bem construído, com um pátio recreativo de tamanho aceitável. Mas havia goteiras no teto, bem como uma grande poça de água na primeira sala em que entrei – a sala onde os alunos da quarta série respondiam ao meu teste. As crianças estavam sentadas no chão, amontoadas todas de um mesmo lado para fugir das poças; a sala estava tomada por mosquitos, que as crianças despreocupadamente espantavam de seus rostos, mas que me teriam levado à loucura em poucos minutos.

Pensei com raiva: por que raios o pesquisador permitiu que respondessem ao teste nessa sala imunda e infestada? Após visitar o resto da escola, percebi que não havia sala melhor. Havia mais quatro – todas espaçosas, porém imundas. Duas delas abrigavam por volta de 40 crianças cada uma. Todas estavam inundadas, todas infestadas de mosquitos. Em uma, o professor acendera o finalzinho de uma bobina de mosquitos, fazendo bravamente seu melhor para tornar a sala de aula habitável. Um pacote dessas bobinas custa 23 rupias (cerca de \$0,51). A escola não tinha recursos para comprá-las, disse-me o professor, o que o obrigara a trazer de casa a sua própria. As outras duas salas de aula estavam vazias. Por quê? Porque o governo deixara de contratar dois professores, então as turmas prejudicadas foram unidas às demais, para que ao menos tivessem professores, que por isso tinham de ensinar séries diferentes ao mesmo tempo.

De fato, parecia ser um consenso entre os especialistas em desenvolvimento que as instalações das escolas públicas eram precárias ao ponto de justificar a desistência escolar, e não a pobreza dos pais, ou sua falta de preocupação com a educação de seus filhos, ou o trabalho infantil. Um relatório do DfID sintetizava: “Muitas crianças, particularmente aquelas advindas de lares mais pobres, saem da escola ou não chegam a ser matriculadas como resultado direto da má qualidade do ensino. Os pais não se sentem estimulados a investir na educação de seus filhos, a não ser que estejam convencidos de que o ensino é de qualidade.”

Baixa Qualidade

Com estruturas precárias e falta de comprometimento dos professores nas escolas públicas, não é de surpreender que os resultados dos alunos sejam

insuficientes. As evidências que li enquanto viajava confirmavam esse temor: o Banco Mundial mencionava um estudo da Tanzânia mostrando que “a vasta maioria dos alunos aprendeu *quase nada* do que foi testado em seus sete anos de atividade escolar.”^[25] Um relatório do DfID dizia que, na África subsaariana, “mais de 60% das crianças deixam o nível primário em condição de analfabetas funcionais. Isto é um desperdício de potencial humano e também de poucos recursos.” Em Bangladesh, reportou-se que um total de “quatro em cada cinco crianças com cinco anos completos de educação primária não chegaram a alcançar um nível mínimo de aprendizado.” O artigo de Calcutá dizia que “pais em dificuldade financeira logo descobrem que a frequência na escola por um ano – ou mesmo dois – não proporciona um aprimoramento substancial no nível geral de conhecimento e consciência de seus filhos. Tal constatação tem levado com frequência à conclusão de que faz mais sentido retirar as crianças da escola e colocá-las para trabalhar em lavouras ou oficinas, onde podem ajudar a incrementar a renda da família.

Fracasso Também na Inclusão dos Pobres

Todos os problemas acima foram reportados em relação àquelas crianças “sortudas” que estudavam em escolas do governo. Mas isto, de acordo com o que li, era só a ponta do *iceberg*. A conclusão dos relatórios sobre desenvolvimento era que os governos nacionais haviam falhado extraordinariamente na tentativa de garantir educação a todos os seus cidadãos. O Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas reportou que 115 milhões (isto é, 17% dos 680 milhões de crianças em idade de nível primário nos países em desenvolvimento) não frequentavam a escola. Três quintos eram meninas. Na Índia, 40 milhões de crianças estavam fora da escola primária. Um relatório da Save the Children dizia que um número estimado de 56 milhões de crianças no sul da Ásia estavam fora da escola e que os estados “continuam a batalhar pelo oferecimento universal de uma educação que apresente um nível de qualidade adequado.” O Banco Mundial dizia que “muitos governos estão fracassando em relação às suas obrigações, especialmente junto à população pobre.”^[26]

Em Suma: Um Desastre

Os especialistas em desenvolvimento pareciam unânimes quanto aos problemas da educação pública para os pobres. O Banco Mundial falava em “fracasso do governo”, com “serviços tão defeituosos que os custos implícitos

em sua utilização ultrapassam seus benefícios para grande parte da população pobre.” A Action Aid também não media palavras: a educação básica governamental “em muitos dos países mais pobres do mundo” é “um ultraje moral e uma violação grosseira dos direitos humanos.”^[27]

...Mas a Única Solução É Mais Educação Pública de Melhor Qualidade

A única reação possível a esta litania é a raiva. Era o que eu sentia quanto mais visitava escolas governamentais e quanto mais lia as conclusões dos especialistas em desenvolvimento. Sem dúvida, a frustração desses especialistas também era palpável. Então o que deveria ser feito? Este era o ponto em que as leituras me deixavam francamente perplexo. A solução proposta, exatamente nas mesmas fontes onde os problemas tinham sido descritos, era... mais do mesmo. É claro que não era assim que os especialistas se expressavam – desta vez haveria o *tipo certo* de educação pública, em oposição ao *tipo errado* que fora tamanho desastre no serviço aos pobres. Desta vez tudo se acertaria – normalmente por meio da injeção de bilhões de dólares no problema. Mas os mesmos governos e as mesmas agências de desenvolvimento ainda estariam encarregados do processo. Por que os especialistas acreditavam que desta vez tudo seria feito da forma correta? A quantidade de recursos no passado não fora nula. Não era como se já não tivessem sido publicadas resmas e resmas de artigos sobre como melhorar o sistema, sobre a abolição da corrupção, sobre modos de fazer com que os recursos realmente alcançassem os pobres, concluindo que desta vez os pobres realmente seriam alcançados. Mas agora, desta vez sem equívocos, tudo de algum modo daria certo. Quanto mais lia tais conclusões, tudo o que eu conseguia pensar era: como?

Essa era a posição inequívoca da Action Aid.^[28] Apesar de a educação pública ser um “ultraje moral” e uma “violação grosseira dos direitos humanos”, a solução era clara: “em muitos – se não em quase todos – países em desenvolvimento, o estado mostrou-se o agente mais efetivo, quando não o *único*, capaz de mobilizar recursos técnicos e financeiros para oferecer educação universalmente.” A “resposta apropriada” ao “fracasso estatal” não era buscar outras alternativas, mas, ao invés, “fortalecer o poder do estado.” Com igual firmeza, o Banco Mundial concordava: embora “os subsídios públicos tenham com frequência falhado em oferecer um ensino universalmente acessível e efetivo”, isto “*não* significa que a solução seja uma abordagem radicalmente diferente.”

Para os especialistas em desenvolvimento, a solução era clara. Mais educação *pública* era necessária, e de melhor qualidade. O Banco Mundial, contudo, nos advertia a não esperar grandes mudanças para muito em breve: “O desafio é colossal, pois oferecer serviços funcionais à população pobre inclui modificar não apenas os arranjos de oferecimento desses serviços, mas igualmente as instituições do setor público. E também exige que se modifique o modo como a ajuda internacional é transferida.” Sobretudo, os pobres “*devem ser pacientes*.” Essa necessidade de fortaleza moral parecia ser tão importante que os especialistas repetiam a frase: “*Não existe solução mágica...* Mesmo que saibamos o que precisa ser feito, pode ser difícil conseguir concretizá-lo. Apesar das necessidades urgentes das populações pobres do mundo e dos muitos modos como os serviços as têm desapontado, será difícil conseguir resultados rápidos. Muitas das mudanças envolvem alterações fundamentais no poder – algo que não acontece da noite para o dia. Fazer com que os serviços funcionem para as populações pobres *requer paciência*.”

Para suavizar o quadro, o relatório do Banco Mundial encerrava com uma piada sobre um general francês, um jardineiro e uma árvore. (Não é tão engraçada que mereça ser reproduzida.) Mas, para os pobres, esse era realmente um tema para piadas? *Por que* eles precisavam ser pacientes?

É claro, eles precisariam ser pacientes se não houvesse realmente nenhuma alternativa. Porém, quanto mais eu viajava, observava e lia, a pergunta que implorava por uma resposta era: e a alternativa da educação *privada*? Se a educação pública é tão falha, e se é tão difícil e dispendioso reformá-la para torná-la melhor para os pobres, por que eles devem esperar pelas tais “alterações fundamentais no poder” para obter serviços decentes? Por que devem esperar por mudanças no modo como a ajuda internacional é transferida? Por que devem esperar até que seus governos organizem suas ações? Por que ninguém considerava a possibilidade de as escolas privadas oferecerem uma solução mais rápida, mais fácil e mais efetiva? Quanto mais se desenvolvia minha jornada, mais estranho parecia que nenhum dos especialistas em desenvolvimento considerasse a educação privada uma alternativa possível.

Na verdade, eles davam alguns motivos para tal rejeição. O Banco Mundial resumia a questão com clareza: “O quadro pintado até o momento pode levar alguns a concluir que o governo deve sair de cena e deixar tudo nas mãos do setor privado.” Não, não, não! “Isto seria um erro... A posição extrema é claramente indesejável.” Por quê? “*Por muitos bons motivos*”, concluía o Banco Mundial, “a sociedade decidiu que [a educação] será oferecida, não por meio de transações de mercado, mas através da tomada de responsabilidade do

governo.” E estes motivos permanecem de pé, qualquer que seja o desastre que a educação pública ocasione aos pobres.

Eu retornarei a alguns destes “bons motivos” mais tarde. Mas a razão mais simples, seguidamente elencada pelos especialistas em desenvolvimento, é muito fácil de captar: a educação privada não é uma solução porque, quando se trata de serviços para os pobres, sua qualidade é *até menor* do que a oferecida pelas escolas governamentais. Eu reservei algum tempo de minha pesquisa de campo para ler o que os especialistas em desenvolvimento vinham dizendo sobre a qualidade das escolas privadas para os pobres. Não foi uma leitura muito agradável.

Salve as Crianças dos Especialistas em Desenvolvimento

Mesmo que as escolas públicas sejam muito ruins, as escolas privadas de baixo custo são *ainda piores*. Enquanto eu lia os trabalhos dos especialistas em desenvolvimento, ficou claro que Mary Taimo Ige Iji, a administradora educacional nigeriana, não estava sozinha em sua avaliação da baixa qualidade da educação privada para os pobres. Mas mais do que isso: como que por extensão, os especialistas deviam também compartilhar da opinião de Mary de que os pais pobres são “uns ignorantes” – pois de que outro modo explicariam as escolhas feitas por esses pais? É claro, eles não falavam nesses termos; eram educados ou talvez politicamente astutos demais para ser tão sinceros. Ainda assim, quanto mais eu lia, mais me convencia de que não existia outra explicação para a opinião negativa que tinham sobre as escolhas dos pais pobres.

Eu li alguns relatórios da agência filantrópica desenvolvimentista Save the Children (isto é, “Salve as Crianças”). Eram muito claros: no Paquistão e no Nepal, a demanda dos pais pobres por escolas privadas não se devia “primariamente à escassez de escolas governamentais”, mas se baseava na percepção de que estas escolas ofereciam um ensino de *baixa qualidade*.^[29] Eles chegavam a reproduzir o que os pais pobres identificavam como inadequações das escolas públicas – informações nem um pouco surpreendentes diante de tudo que eu já havia lido: “irregularidade, negligência e falta de disciplina dos professores, turmas grandes demais e baixa qualidade do aprendizado de inglês.” E também listavam o que os pais haviam elencado como “melhor” – colocando a palavra entre aspas – nas escolas privadas de baixo custo: elas ofereciam mais horas de interação e turmas muito menores do que nas escolas públicas, possibilitando que cada aluno recebesse atenção individual, além de que a frequência dos professores era regular.

Mas às favas as preferências dos pais! A Save the Children sabe o que é melhor: a “inferência de que a qualidade do ensino privado é superior à do oferecido pelas escolas do governo” simplesmente é falsa no caso das escolas privadas que os pobres podem pagar: “Um número significativo de famílias estão, deste modo, pagando por uma educação privada que oferece uma educação de qualidade extremamente precária”, pior do que nas escolas públicas. Os pais pobres “*podem até achar* que as escolas privadas são superiores às do setor público”, mas estes pais são – não eufemizemos a expressão como tenta fazer a Save the Children – *uns ignorantes*, pois “a nova geração de escolas privadas que atendem às crianças mais pobres em áreas urbanas e rurais normalmente emprega uma grande quantidade de professores destreinados e oferece um serviço precário.”

Eu li e reli estas frases em um relatório da Save the Children para ter certeza de que não as entendera mal. Não era o caso. Trocando em miúdos: os pais pobres dizem que as escolas privadas são melhores do que as públicas e podem elencar seus motivos para pensar assim. Os especialistas em desenvolvimento da Save the Children dizem que eles estão errados. Eles têm alguma evidência para tanto? A única evidência que oferecida no relatório era que, de acordo com seu estudo de caso, nas escolas privadas “quase nenhum professor tem treinamento pedagógico e, mais ainda, sequer tem interesse em obtê-lo.”

Hmm. Eu pensei que talvez até fosse verdade que treinamento pedagógico melhorasse a qualidade do ensino. Mas certamente não se pode apenas inferir isto, quando se está diante do peso de escolhas feitas por pais que pensam de outra maneira. Os pais pobres, afinal, com recursos limitados e muito a perder mandando seus filhos à escola privada, teriam de ser bastante *estúpidos* para fazer uma escolha tão difícil e cara, caso as escolas privadas fossem realmente piores do que as públicas cujo serviço estão rejeitando. Talvez, para os pais pobres, professores sem treinamento sejam mais comprometidos, tenham mais conhecimento das disciplinas, ou ao menos apareçam para dar aula regularmente? Nenhuma dessas possibilidades parecia ser vislumbrada pela Save the Children.

Eu encontrava, com igual perplexidade, o mesmo refrão sempre que recorria a outros escritos de especialistas em desenvolvimento. Estava lá, no relatório Missão Para a África, do ex-primeiro ministro britânico Tony Blair. A *única* menção à educação privada é a que se faz no seguinte parágrafo:

“Setores não estatais, incluindo organizações religiosas, sociedade civil, o setor privado e comunidades, têm ao longo da história

oferecido muitos serviços educacionais na África. Alguns destes são excelentes, enquanto outros (em geral dedicados às populações que não podem pagar as taxas comuns em escolas governamentais) não atendem aos regulamentos estatais adequados *e são de baixa qualidade.*”

Procurando as referências que sustentavam uma asserção tão taxativa da baixa qualidade das escolas privadas para os pobres, encontrei apenas uma. Era de autoria de Pauline Rose, da Universidade de Sussex, a acadêmica cujo enigma discuti anteriormente. O relatório Missão Para a África sem dúvida lera corretamente as conclusões de Rose: os pais pobres, de acordo com ela, precisavam ser “protegidos de serviços privados de baixa qualidade que estão se tornando cada vez mais prevalentes.” Os pais pobres precisavam ser salvos das escolas privadas, cujos serviços contratavam “por negligência (ou desespero) e não por necessidade.” Novamente, não meçamos as palavras: para Rose e a Missão Para a África, os pais pobres são necessariamente ignorantes que devem ser salvos das consequências de suas escolhas desastradas. Não encontrei outro modo de interpretar tais escritos.

Mas, desconcertantemente, buscando no relatório de Rose, parecia que ela própria não tinha nenhuma real evidência para sua afirmação; ao menos nada além da observação de que em Uganda, por exemplo, “os professores são em geral menos qualificados e mais mal pagos” nas escolas privadas do que nas públicas, de modo que “a qualidade da educação oferecida é duvidosa.” Mais uma vez, era precisamente a mesma suposição de que uma boa qualidade educacional requer professores treinados e bem pagos. E de novo: isto é *verdadeiro*? Se altos salários e treinamento pedagógico produzem professores como os do governo, cuja ociosidade e negligência generalizada são um motivo de preocupação bem documentado, então talvez – apenas talvez – professores sem treinamento e com salários menores, que ao menos apareçam para dar aula, podem obter resultados superiores? Ninguém parecia disposto a considerar essa possibilidade.

Li o trabalho da Dra. Rose até o fim para ver se mais adiante ela ofereceria algo mais substancial – eu realmente queria saber se existia alguma evidência para a afirmação de que os pais estavam enganados. Se estivessem, eu queria ajudar a expor isso tanto quanto qualquer um. Não parecia razoável, a não ser que pais pobres fossem mesmo uns ignorantes, mas eu poderia estar equivocado e, nesse caso, isto teria sérias consequências para os pobres. Rose era coautora de um estudo encomendado pelo DfID, que analisava especificamente as escolas privadas de baixo custo na Nigéria.

Bem, na verdade, não era este o modo como elas eram chamadas, e sim “provedores não estatais”, com direito a mais um acrônimo – PNEs – para somar-se à sopa de letrinhas desenvolvimentista. Isto por si só já me pareceu estranho. Por que alguém inventaria uma expressão pesada como essa quando outra perfeitamente respeitável já existia e estava em pleno uso pelas pessoas comuns? Eu fiz o teste com os moradores das favelas de Lagos. Provedores não estatais? Ninguém fazia a mínima ideia do isto fosse. Mas estavam perfeitamente habituados à noção de “escola privada” em inglês, pois era uma expressão análoga ao modo como denominavam esse tipo de escola em sua língua nativa. Na Nigéria, a palavra em yorubá para “escola” é *ileiwe* – literalmente, casa de aprendizado. Uma escola privada é *ileiwe aladani* – literalmente “escola autossuficiente”, e *aladani* é precisamente a palavra utilizada para descrever algo privado. Uma escola pública é *ile iwe ijoba*. Eu perguntei qual a tradução literal para “escola não estatal”. Seria *ile iwe ti kinse ti ijoba*. Mas ninguém usa esse tipo de linguagem; eles estão muito bem, obrigado, com “escola privada”.

Ou na língua nigeriana de Igbo, onde escola é *ulo akwukwo*, também literalmente “um lugar de aprendizagem.” Uma escola privada é *ulo akwukwo akankpa*, onde o significado literal de *akankpa* é “pessoal ou pertencente a mim”, justamente a palavra utilizada para descrever “privado.” O mesmo se dava em Gana: na língua Ga, escola é *nii kasemhoe* (mais uma vez, “lugar de aprendizagem”). Uma escola privada é *nii kasemhoe ankrankrong*, significando literalmente “escola de um indivíduo.”

Cunhar uma nova expressão para descrever um fenômeno antigo me pareceu estranho. Soava como imperialismo cultural da pior espécie, pois a linguagem dos pobres não era considerada boa o suficiente para descrever suas próprias atividades e experiências.

De todo modo, observando provedores não estatais na Nigéria, Rose e o coautor do trabalho concluíram que, embora as escolas privadas de baixo custo “sem registro” tivessem “se multiplicado em resposta ao fracasso do estado em oferecer um ensino primário que fosse ao mesmo tempo acessível e de qualidade apropriada”, isso não significava que a educação oferecida pelo setor privado fosse boa. Não, escrevia Rose, as escolas privadas sem registro ofereciam uma “educação de baixa qualidade”, “abaixo do nível desejado”; elas eram “um substituto de baixo custo e baixa qualidade” para a educação pública.

Ok, estas eram afirmações fortes, condenando os esforços de todos aqueles que eu conhecera em Makoko, como BSE, que diziam estar tentando ajudar seus compatriotas nigerianos. Eram acusações sérias, feitas por uma

acadêmica universitária respeitável e acatadas de boa fé pela agência humanitária do governo britânico. Mas como a professora sabia de tudo aquilo?

Ao que tudo indica, ela não sabia. E sequer poderia saber, já que o estudo comissionado pelo DfID baseava-se “em entrevistas com informantes-chave, conduzidas *ao longo de uma semana*.” A frase em itálico saltou aos meus olhos. Será realmente possível fazer tamanhas acusações condenatórias com base em uma semana de entrevistas? Havia ao menos um ponto do estudo onde a própria Rose sentia que não: “Foi difícil, no tempo disponível, avaliar a qualidade do serviço oferecido pelas escolas sem registro em comparação com as escolas do governo, mas é evidente que naquelas o tamanho das turmas é consideravelmente menor e a disciplina em sala de aula é aparente.” E de novo: “Não foi possível checar o ponto de vista das comunidades servidas por essas escolas. Assim sendo, alguns dos pontos afirmados *precisam ser tratados com cautela e merecem uma investigação mais aprofundada*.” Então por que dizer tão categoricamente que as escolas privadas eram de baixa qualidade? Quanto mais eu lia, mas perplexo ficava.

É verdade, ela chegava a listar alguns dados concretos que encontrara. À lista usual de professores destreinados e mal pagos trabalhando no que – aos olhos de um estrangeiro – eram prédios de má qualidade, foi acrescentada a queixa de que os proprietários das escolas privadas eram motivados pela necessidade de “obter lucro.” Era quase como se, por si, isto implicasse a improbabilidade de as escolas privadas sem registro oferecerem “uma educação de nível apropriado.” Mas será que para Rose, igualmente, a necessidade de “obter lucro” impossibilitava o técnico de seu computador de oferecer um laptop que funcionasse ou significava que a companhia aérea que a transportou até a Nigéria poderia tê-la deixado na França, a caminho de Londres, para economizar combustível? Parecia que ela julgava os proprietários das escolas privadas por um outro critério. Eles, segundo o texto, estavam “mais preocupados com ganhar dinheiro do que com a qualidade da educação oferecida.” Curiosamente, após essa frase havia uma qualificação entre parênteses: “*a não ser na medida em que a qualidade influencia a quantidade de matrículas em suas escolas*.” Mas ela não poderia ter utilizado esta informação de outro modo? Ao invés de condenar as escolas privadas, este dado não poderia constituir uma motivação fundamental para que os proprietários assegurassem que a qualidade da educação oferecida fosse ao menos suficiente para satisfazer os pais, unindo o desejo de obter lucro ao desejo de manter ou elevar o nível da educação? Com efeito, Rose também comentava: “Os proprietários de escolas privadas preocupam-se com garantir o

recebimento de um retorno sobre seu investimento, por isso monitoram de perto seus professores.” Isto não seria um ponto positivo? Não era precisamente um dos principais motivos apontados pelos pais para preferirem uma escola privada lucrativa – a monitoração cerrada dos professores, desastrosamente ausente nas escolas governamentais, onde as crianças ficavam abandonadas? Nada disso parecia ocorrer a Rose enquanto escrevia suas conclusões condenatórias – mas é que, em suas próprias palavras, ela não tivera tempo de conversar com as “comunidades servidas por essas escolas.”

Não encontrei qualquer outra evidência sustentando a suposta má qualidade das escolas privadas para os pobres. Se por um lado era possível encontrar vários estudos dedicados à eficiência e custo-benefício relativos de escolas públicas e privadas – a maioria dos quais concluía que as escolas privadas eram melhores em ambos os aspectos, embora um ou dois chegassem à conclusão oposta, um destes referido por Rose –, por outro, eles enfocavam o tipo usual de escola privada, aquelas servindo as elites, ou no máximo às vezes incluíam algumas das escolas mais pobres como parte de sua amostragem^[30]. Não consegui encontrar estudos que analisassem especificamente os méritos relativos das escolas públicas e privadas a serviço dos pobres.

Felizmente, encontrei quem concordasse ao menos com minha conclusão de não haver evidências consistentes contra a qualidade das escolas privadas de baixo custo. O *Relatório Oxfam Sobre Educação* afirmava: “Surpreendentemente, em face às afirmações taxativas que são feitas por aí, existem *poucas evidências consistentes* para sustentar a visão de que as escolas privadas têm um desempenho sistematicamente superior ao das escolas públicas com níveis comparáveis de recursos.”^[31] O estranho era que, apesar de concordar comigo quanto à falta de “evidências consistentes”, o relatório continuava sustentando, na mesma página, a visão de que, se “não há dúvida quanto à *qualidade precária* do serviço oferecido pelos sistemas públicos de educação”, as escolas privadas para os pobres são de “qualidade inferior”, oferecendo “um serviço insatisfatório” que tende a “restringir as oportunidades futuras das crianças.” Como o autor podia afirmar isso, se havia “poucas evidências consistentes”? Sem problemas – o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas admitia do mesmo modo a ausência de evidências, ao mesmo tempo em que defendia um ponto de vista ainda mais extremo sobre o desempenho relativo das escolas públicas e privadas: “Muitos defensores da educação privada afirmam que as escolas privadas têm melhor desempenho do que as públicas... Mas há *evidências insuficientes* por trás dessa afirmação. As

escolas privadas não têm um nível de qualidade sistematicamente superior ao das escolas públicas com recursos comparáveis.”

Ao ler os especialistas em desenvolvimento, parecia que sua depreciação generalizada das escolas privadas de baixo custo não tinha fundamentos sólidos. Eles poderiam, é claro, estar certos, mas não me foi possível encontrar evidências de que fosse o caso. Os pais pobres vinham fazendo escolhas difíceis. Será que eles eram realmente tão estúpidos quanto sugeriam os especialistas? Eu precisava descobrir. Lendo esse tipo de material, eu soube que minha pesquisa precisava analisar minuciosamente a qualidade relativa da educação oferecida em escolas públicas e privadas a serviço dos pobres.

Mas primeiro era preciso lidar com outro mistério nos escritos dos especialistas em desenvolvimento. Considerando que as escolas privadas de baixo custo eram de tão má qualidade e que seus proprietários eram motivados pelo desejo de lucrar, os especialistas estavam irredutíveis também quanto a outro ponto: a necessidade urgente de regulamentação para salvar os pobres das garras de empresários inescrupulosos. Enquanto viajava, eu li o que esses especialistas diziam sobre a suposta necessidade de mais regulamentação, o que também me intrigou, porém um modo diferente.

8 A Visita de Um Inspetor

Policiais Relâmpago

A sinuosa estrada de terra que sai de Bortianor, a vila pescadora onde fica a Academia Suprema, em Gana, encontra a rodovia principal que liga Accra a Cape Coast em um ponto conhecido pelos moradores locais como “a barreira.” Era ali que a polícia costumava interceptar o tráfico que utilizava essa rota, causando gigantescos congestionamentos todos os dias. Hoje essa barreira não é mais utilizada; está jogada às traças no acostamento da rodovia. Existem hoje barreiras policiais móveis, que patrulham a rota em pontos aleatórios. Um dia, voltando de Bortianor para Accra em um táxi surrado, com rachaduras enormes no para-brisas, sem cintos de segurança, com o velocímetro quebrado e várias outras transgressões das leis de segurança de trânsito, nos deparamos com uma dessas barreiras móveis. Enquanto nos aproximávamos do policial que nos mandava parar, o motorista pegou sua licença e documentos e colocou entre eles uma nota de 10.000 cedis (cerca de \$1,10). Quando paramos, ele entregou os documentos aos policiais, que muito naturalmente embolsaram a oferta, e em breve já seguíamos adiante em nosso caminho. O nome disso é “tarifa relâmpago”. “Por que você não me arruma um dinheiro rápido?” é um refrão que em Gana você ouve dos funcionários o tempo todo.

O mesmo acontece na Nigéria, na rodovia Lagos-Ibadan, onde montes de caminhões e carros queimados jazem à beira da estrada e, a intervalos perturbadoramente frequentes, são espalhados pela pista do meio. Os policiais fazem sinal para você parar – e esses são muito mais ameaçadores do que os de Gana. Talvez tenha algo a ver com as metralhadoras russas que tranquilamente ostentam sobre os ombros ou com as correias de munição que trazem ao redor do peito. Sempre que fui parado deste modo, o procedimento era o mesmo: eles pediam para ver meu passaporte, levavam-no até seu pequeno acampamento no outro lado pista, me faziam ir até lá para falar com seu chefe, me deixavam esperando longamente enquanto conversavam sobre futebol (o capitão da seleção da Nigéria jogava no Campeonato Inglês, e eles estavam muito interessados no que eu tinha a dizer sobre isso), me faziam esperar mais e mais; até que meu motorista lhes oferecia uma “gratificação.”

E na Índia também. Correndo para me levar ao dentista para um tratamento de emergência em Hyderabad (obturações caem nos momentos mais

inconvenientes), o carro que me conduzia passou por vários faróis vermelhos. Isto acontece o tempo todo. Infelizmente, dessa vez, um policial em uma motocicleta estava atrás de nós e nos mandou parar. Meu motorista suspirou e vagarosamente saiu do carro, colocando uma nota de 500 rupias (cerca de \$12,00) dentro de sua carteira de motorista.

Esse tipo de corrupção rasteira entre funcionários do governo era onipresente nos países pelos quais eu estava viajando. Como os especialistas em desenvolvimento podiam escrever sobre regulamentação de escolas privadas sem considerar essa realidade? Havia algo que eu não estava percebendo, ou eram eles?

As Piores Alternativas Escolares Precisam de Regulamentação

Seus escritos não podiam ser mais claros. Um relatório da Save the Children enfatizava que “antes de se contemplar o envolvimento do setor privado como uma política viável” severas regulamentações precisam ser estabelecidas: “Enquanto não dispusermos de um sistema regulatório adequado, a participação do setor privado na prestação de serviços será motivo de preocupação, pois neste caso as necessidades dos pobres dificilmente serão atendidas.”^[32] Outro relatório, talvez percebendo que a fera já estava fora de controle, sublinhava a seriedade do problema: “Foi espontaneamente que o setor privado expandiu seu papel na prestação de serviços, e não como resultado de um planejamento do governo”, e por isso estava “muito longe de ser controlado pelo estado.”

A Dra. Rose também buscava o melhor modo de regulamentar as escolas privadas. Ela chegava a aventar a possibilidade de uma “regulamentação mais leve, que permita ao setor privado operar de modo irrestrito”, mas esta não parecia uma boa opção. Pelo contrário, era necessário “o uso de regulamentação mais severa” para “evitar a contínua expansão da educação privada de baixa qualidade.” Pois suprimir os regulamentos “é arriscar que as piores alternativas escolares” – como ela chamava as escolas privadas de baixo custo – “se proliferem.” E, é claro, ninguém desejava isso.

Um relatório da UNICEF utilizava a mesma argumentação dura contra as escolas privadas para os pobres: regulamentar a educação privada “de baixa qualidade” é urgente, de modo a “impedir que (...) os cidadãos sejam explorados ao tentar ter acesso à educação.” Enquanto isto não for feito, os pobres continuarão a “pagar preços muito altos por uma educação de qualidade precária.” Um “sistema regulatório apropriado é fundamental para assegurar que as crianças recebam (...) educação de qualidade.” O ônus de “oferecer e

implementar um ambiente de severa regulamentação” deve caber ao “Estado central.”

Pronunciamentos como esse me deixavam perplexo, não porque eu fosse contra a regulamentação em si: se pudessem ser introduzidas leis que realmente protegessem os pobres, quem seria contra elas? Não, o que me intrigava era que esse tipo de solução não se coadunava com minha crescente experiência de como funcionavam regulamentações de qualquer tipo, não somente escolares, nos países que eu estava estudando. Dessa vez o mistério era por que os especialistas em desenvolvimento pareciam escrever em meio a um vácuo, completamente distantes da realidade que continuamente assalta quem viaja e trabalha em países da África subsaariana e da Ásia.

Regulamentos, Regulamentos, Regulamentos

Pois o fato é que já há severas leis regulando a educação privada de baixo custo em todos os países que visitei durante minha jornada. E, na prática, elas funcionam exatamente do mesmo modo que os policiais relâmpago.

Andhra Pradesh – como todos os outros estados indianos – já possui regulamentos especificando até o último detalhe do que as escolas privadas podem e não podem fazer. Em uma loja de livros jurídicos em Koti, Hyderabad, eu comprei uma edição em três volumes de *Law of Education in Andhra Pradesh* (“Legislação Educacional em Andhra Pradesh”), de V. J. Rao, em que todos esses regulamentos são meticulosamente descritos – e, para completar, novas ordens governamentais são expedidas a cada mês, de modo que é realmente difícil ficar a par de todas elas. Levei semanas debruçado sobre esses volumes para entender exatamente o que uma escola privada podia e não podia fazer – há regulamentações para tudo, incluindo qualificação docente, de que modo os professores demitidos podem recorrer e a quem, o número de horas-aula de um diretor, como anunciar vagas para novos professores, a necessidade de se “evitar competição insalubre entre escolas de uma mesma localidade”, quais registros precisam ser mantidos e de que modo, os detalhes precisos de como a renda escolar deve ser gasta (sendo proibido o acúmulo de lucro), medidas físicas precisas para salas de aula e pátios de recreação, proporção de alunos por professor e o currículo e programa de estudos a serem seguidos.

O regulamento deixa bem claro que nenhum professor de escola privada tem permissão para “ler literatura de baixo calão relativa a sexo na presença de alunos ou encorajá-los a explorar esse tipo de literatura”, e que professoras “devem vestir roupas tradicionais de material não-transparente, atendendo à modéstia.” Nenhum professor pode receber presentes, nem fumar

na presença de alunos. Tudo é especificado meticulosamente, até as minúcias das “Obrigações dos Faxineiros”, onde se estabelece que estes “devem manter a conservação das instituições e de suas premissas, notadamente, laboratório, biblioteca, salas de funcionários, banheiros, pátio recreativo, etc.”

Era difícil ver como um administrador escolar normal, pressionado por demandas mais urgentes que consumiam seu tempo, podia ser capaz de lidar com tantas regulamentações. No entanto, punições severas eram estabelecidas para qualquer infração dessas regras, chegando a até três anos de prisão, mais uma multa. Mas e na prática? Na prática, todo esse regulamento inacreditavelmente minucioso era simplesmente ignorado. Os especialistas em desenvolvimento não percebiam isso?

No início de minha pesquisa, eu estava em Hyderabad com Pauline Dixon. Seu trabalho de doutorado abordava o ambiente regulatório, e por isso nós marcamos um encontro com o encarregado distrital pela educação, responsável pelas escolas de Hyderabad. Ele nos disse que tinha apenas três inspetores a seu serviço (ele próprio não fazia inspeções) para as cerca de 500 escolas privadas reconhecidas pelo governo, mais um número similar de escolas públicas. Sendo assim, era praticamente impossível visitar todas as escolas e ter certeza de que estavam de acordo com as regras em cada mínimo detalhe. Então, na prática, ele permitia que sua equipe simplesmente ignorasse a imensa quantidade de leis e adotasse, ao invés, a “regra de ouro”, segundo a qual as escolas privadas precisavam atender a apenas quatro requisitos para obter um registro e permanecer reconhecidas pelo governo. Os quatro itens eram: possuir um pátio recreativo de tamanho adequado, um fundo de 50.000 rupias (cerca de \$1.100) em uma conta conjunta com o governo, todos os professores apropriadamente qualificados, com no mínimo o certificado de treinamento pedagógico estatal, e uma biblioteca.

Esse tipo “moderado” de regulamentação parece mais realista. Seria algo próximo disso o regime regulatório que os especialistas em desenvolvimento têm em mente quando argumentam pela necessidade de leis apropriadas, ao invés dos insondáveis detalhes da legislação atual?

Mas eis o problema: após ouvirmos sobre a solução adaptada adotada pelo oficial do governo, Pauline investigou cerca de uma dúzia de escolas privadas sem subsídios em Hyderabad, cujos administradores eu conhecia bem. Nenhuma delas atendia a mais do que duas das regulamentações daquela lista reduzida. Todas tinham o fundo em dinheiro, mas apenas duas possuíam uma biblioteca adequada. Nenhuma tinha um pátio recreativo do tamanho estipulado, embora a maioria possuísse algum espaço dessa natureza. Nenhuma

tinha todos os professores corretamente qualificados, embora a maioria tivesse alguns nesse nível. E ainda assim todas essas escolas possuíam registros! E na Nigéria eu encontrei exatamente o mesmo cenário. Uma visita casual a 10 escolas privadas registradas no distrito governamental de Kosofe, no Estado de Lagos, onde minhas equipes estavam conduzindo o estudo, revelou que, de acordo com as regulamentações do governo, apenas três delas estavam aptas a ser reconhecidas. As restantes atendiam a poucos, ou a nenhum, dos requisitos necessários.

O que estava acontecendo, então? Como as escolas podiam ser reconhecidas, se claramente não atendiam nem mesmo a uma lista reduzida de regras, menos ainda à lista inteira? Muito simples: assim como meu motorista de táxi no começo deste capítulo, cujo veículo estava em flagrante irregularidade, conseguia furar o bloqueio da polícia que fora armado especificamente para capturar infratores das leis de trânsito, o registro das escolas não era adquirido por meio do atendimento a regulamentos. Nestes países existem mecanismos velhos e infalíveis que facilmente neutralizam a necessidade de se cumprir a lei. Obter um registro escolar significa simplesmente subornar os inspetores com dinheiro. Se você pagar, ganha um registro e pode mantê-lo. Se não pagar, nada feito. Realmente muito simples.

Gratificação Instantânea

Tudo isto se dá surpreendentemente às claras. Durante minha jornada, impressionava-me a sinceridade dos funcionários do governo quanto a este aspecto de seu trabalho. Na reunião com o encarregado da educação distrital, em Hyderabad, depois de termos ouvido sobre o problema de haver poucos inspetores, muitas escolas e regulamentações quase infinitas, pensei em tentar a sorte com uma pergunta para a qual não tinha grandes esperanças de obter resposta. Tendo em mente os relatos de alguns administradores de escolas privadas, perguntei-lhe: “As escolas tentam subornar os inspetores?” Ele dirigiu-se ao meu assistente e lhe pediu que traduzisse o que eu dissera. Eles falavam em Telugu, e ele talvez tentasse ganhar tempo para pensar no que responder. Mas então disparou, muito abertamente: “Todos recebem subornos. Às vezes os inspetores pagam a mim, às vezes são as escolas que pagam. E eu sei que se não lhes der o que querem, eles buscarão alguém mais lá em cima a quem subornar – algum político, o meu chefe, não importa quem –, então não faz diferença se aceito eu mesmo o suborno e dou a eles o que querem.”

Subornar é endêmico. É o modo como o sistema continua funcionando. Pauline explorou isso mais a fundo com alguns dos

administradores de escolas em Hyderabad. Novamente, eles foram totalmente abertos ao discutir a situação. Um disse a ela: “Tudo é possível se você oferece a quantia certa de dinheiro... Na verdade, se você tentar cumprir a lei, todos os caminhos se fecharão.” Outro afirmou que todos os funcionários do governo podem ser subornados e que “um funcionário não conseguirá dormir à noite se não cobrar subornos.” Ela lhes perguntou o que acontecia quando os inspetores escolares apareciam. Apenas uma administradora disse que o inspetor vinha para “visitar as salas de aula e fazer sugestões.” E mesmo esta acrescentou: “E por fim recebe o suborno.” Com mais frequência, o que eles relatavam era que o inspetor vinha direto para coletar o dinheiro. Um disse que o inspetor vinha “para receber dinheiro e assinar o registro para mostrar ao governo que visitou e inspecionou a escola.” Outro disse que o inspetor vem e “não faz nada em particular; apenas inspeciona os registros e vai embora com os bolsos cheios.”

De fato, o sistema tornou-se mais ou menos formalizado, com valores relativamente estabelecidos para se burlar certos estágios do processo de obtenção de um registro. Se um inspetor pedir um valor muito alto, pode-se oferecer, ao invés, o valor de base. Na Nigéria, por exemplo, os proprietários de escolas me disseram que o processo de registro exige primeiramente uma pesquisa de nome, para assegurar que o nome escolhido para a escola ainda não está em uso. A taxa oficial é de 5.000 naira (cerca de \$40,00) – o custo anual médio que os pais têm com taxas escolares em escolas sem registro, ou pouco mais do que o salário mensal de um professor nessas escolas. Mas, além disso, o proprietário deve pagar “gratificações” de cerca de 1.000 naira (\$8,00) aos funcionários do governo. Em seguida, há as inspeções necessárias antes de o processo de registro ser completado. São ao menos duas, custando, oficialmente, 5.000 naira, pagos ao Ministério da Educação no escritório financeiro do governo do Estado de Lagos. Mas, novamente, o proprietário deve também pagar subornos “como gratificações aos inspetores, caso queira um relatório favorável.” Essas taxas extraoficiais variam entre 5.000 e 15.000 naira (\$40,00 a \$120,00), dependendo do número de inspetores que visitam a escola e da capacidade de barganha dos proprietários. De acordo com estes, “nós sabemos que o dinheiro pago sempre chega à alta hierarquia”, isto é, aos próprios funcionários do Ministério da Educação.

Para serem registradas, as escolas devem possuir uma enfermaria com uma enfermeira à disposição em tempo integral – um gasto impossível para elas – e um pátio recreativo medindo um acre de área – o que é inconcebível em regiões de favela. O terreno da escola também precisa ter um porteiro 24h. Nenhuma das escolas privadas de baixo custo tem nada disso.

Para deixar passar essas irregularidades, o inspetor recebe um suborno de 5.000 naira. O mesmo se dá quanto à contratação de professores oficialmente treinados (5.000 naira aos inspetores pela irregularidade).

E assim por diante. Em cada estágio do processo de registro, existem taxas oficiais a ser pagas; e, somados a essas taxas, subornos para que os inspetores ignorem as irregularidades.

Os Pais São os Perdedores?

Assim sendo, eu não rejeitava a ideia da regulamentação de escolas privadas por ser contra regulamentos em si; eu apenas não conseguia vê-los funcionando em meio à realidade daqueles países. E me parecia que os especialistas em desenvolvimento não haviam considerado a questão a fundo.

Escolas privadas de baixo custo – mesmo as reconhecidas – são, na prática, muito pouco controladas pelo estado, e por isso indiferentes a ele. Mas não se trata de haver pouca regulamentação, como os especialistas em desenvolvimento parecem imaginar. Os regulamentos existem, mas são simplesmente ignorados, na medida em que o sistema de subornos segue ativo. E os grandes perdedores nisso tudo acabam sendo os pais: pois a regulamentação estatal poderia lhes oferecer um modo de avaliar as escolas – se for reconhecida pelas autoridades, uma escola deve ser boa. Porém, evidentemente, o reconhecimento pelo governo não indica nada sobre a qualidade da escola; representa apenas sua capacidade de pagar subornos. Então, tudo indica que os pais são prejudicados por esse sistema – não apenas porque perdem o que seria uma fonte valiosa de informação, mas porque, na verdade, são ludibriados pelas informações oficiais disponíveis. E, como a renda que as escolas usam para pagar os subornos necessários vem das taxas pagas pelos pais, a regulamentação tornou-se de fato uma taxa regressiva sobre o consumo de educação – trabalhando contra o próprio objetivo da “educação para todos.” Ao invés de serem explorados pelos inescrupulosos proprietários das escolas, os pais são, indiretamente, explorados pelos inescrupulosos inspetores do governo.

É claro, os especialistas em desenvolvimento podem argumentar que o sistema pode ser reformado. Não é esse tipo de sistema regulatório corrupto que eles têm em mente quando buscam impor “severas” regulamentações às escolas privadas de baixo custo. Ao contrário, eles querem algo que funcione do jeito certo, segundo a fórmula (para eles, de sucesso) dos regulamentos em seus próprios países. É verdade, será necessária uma reforma lenta e dolorosa dos próprios fundamentos do governo e da sociedade nos países em

desenvolvimento. E os pobres, enquanto isso? Bem, eles devem ser pacientes, até que tais reformas sejam introduzidas. Pois de que outro modo pode-se proteger estes “cidadãos” contra a “exploração” de empresários sedentos por lucro?

Na verdade, enquanto eu viajava e pesquisava, me ocorreu que talvez haja, sim, um outro modo – e me parecia curioso que os especialistas não vislumbrassem essa possibilidade. De fato, trata-se mais ou menos daquilo que os funcionários do governo de Hyderabad haviam dito a Pauline e a mim. Em certo sentido, eles não estavam muito preocupados com o fato de as escolas privadas atenderem ou não aos regulamentos, pois essas escolas tinham um senso de comprometimento muito mais forte para com pessoas que, nesse contexto, certamente assegurariam que as coisas funcionassem bem – os pais dos alunos. O encarregado da educação distrital de Hyderabad pôs a questão de modo sucinto: “Os professores nas escolas privadas sem subsídios são comprometidos com os pais. Os pais insistem na qualidade. Os professores dessas escolas levam a pior se não trabalharem como devem... Eles podem facilmente ser demitidos... Os pais são racionais e por isso as escolas são responsáveis.” Outro funcionário do governo em Hyderabad reiterou o mesmo argumento: “Nas escolas privadas, o administrador acompanha de perto o trabalho dos professores o tempo todo. Os professores, por sua vez, acompanham de perto o desempenho das crianças.”

Este outro tipo de comprometimento não era significativo? Os especialistas em desenvolvimento não poderiam ao menos satisfazer-se com o fato de que assim era possível, com considerável eficácia, proteger os pais contra empresários inescrupulosos?^[33]

Baden Powell e As Pessoas Realmente Importantes

Próxima ao centro da cidade costeira de Accra, a capital de Gana, localiza-se a favela de Baden Powell, assim chamada porque para chegar até ela é preciso passar pelo Memorial do Centenário de Baden Powell. Aqui, ao longo da costa rochosa, esgotos correm abertos entre cabanas com teto de ferro ondulado, com vistas para o oceano que em outros lugares custariam milhões. Também há favelas com nomes mais africanos, como a Agbogbloshe e a Neema. E há a Jamestown. Em um dia quente e úmido de outubro, eu visitei essas favelas na companhia de Emma Gyamere, a líder de minha equipe em Gana. Tinha sido um dia muito longo; estávamos viajando desde as 7h30 da manhã, visitando as escolas que participavam dos testes da pesquisa comparada. Nosso carro não tinha ar condicionado e eu sentia muito calor; meu braço direito estava queimado pelo sol, de tanto ficar para fora da janela o dia

todo. Sentindo-me esgotado e com um pouco de insolação, espero poder ser desculpado pelo que aconteceu em seguida.

Caminhávamos pela favela. As crianças apontavam animadas para o “homem branco” e praticavam, como de costume em todos os países africanos que visitei, seus “como vai você”; algumas cantavam “como vai você, como vai você, como vai você!”, deliciando-se com seu domínio da língua estrangeira. Homens mais velhos sorriam e nos cumprimentavam como de praxe. Encontramos a escola que procurávamos, a Escola Preparatória Nascer do Sol (*Sunrise Preparatory School*). A proprietária estava do lado de fora de seu escritório minúsculo, conversando com um homem de idade, muito magro e despenteado. Ela nos mandou sentar e esperar. As cadeiras de madeira eram pequenas, mas ao menos ficavam na sombra, embora o clima ainda fosse desconfortavelmente úmido. Depois de um tempo, olhei meu relógio. Esperávamos já havia 20 minutos enquanto a proprietária discutia com o homem. “Ela é muito mal educada”, eu disse a Emma, que concordou. Afinal, era um consenso universal que um visitante branco deveria ter prioridade, mesmo que houvesse chegado sem hora marcada. Depois de mais cinco minutos, sugeri que fôssemos embora. Emma concordou prontamente, e eu me levantei para comunicar nossa partida à proprietária.

“Sinto muito”, ela disse, “mas este é o pai de um aluno.” Ela falou de um modo como se não fosse necessária nenhuma outra explicação. É claro que ela não podia interromper sua conversa com um pai de aluno, uma das pessoas realmente importantes do seu mundo, não importava quem tivesse chegado para visitá-la.

A proprietária da Escola Preparatória Nascer do Sol entendia bem aquele já mencionado tipo alternativo de comprometimento. É claro que ela era comprometida – não com os inspetores do governo, que estavam mais interessados em subornos do que em critérios de qualidade educacional. Ela era comprometida com os pais – as pessoas realmente importantes – e através deles com os alunos de sua escola. Se os pais retirassem seus filhos da escola, deixando de pagar as taxas, aquela empresa quebraria. A proprietária tinha plena consciência disso e faria de tudo para evitá-lo.

Esta noção alternativa de comprometimento não gozava de muita consideração nos escritos dos especialistas em desenvolvimento. Contudo, pude identificar alguns significativos indícios de que alguns deles estavam ao menos cientes da existência dessa alternativa – mas, para minha frustração, não levavam a ideia adiante. Por exemplo, eu li um relatório da Save the Children que tinha como um de seus temas principais a necessidade de maior

regulamentação das escolas privadas de baixo custo. Porém, ele fazia um interessante parêntese cogitando a rota alternativa ao comprometimento. A Save the Children entrevistara um garoto de 12 anos, chamado Jhazeb, em uma escola privada de uma favela em Karachi, no Paquistão; eles haviam criticado essa escola por não dispor de um pátio recreativo, o que a punha em falta com os requisitos regulatórios. Porém, o garoto entrevistado não se importava com o suposto defeito: “Apesar de a escola ser pequena e não ter nenhum espaço destinado à prática de esportes, Jhazeb afirmou que todos se satisfaziam brincando pelos campos e nas ruas de suas casas e que ele preferiria ver mais computadores na escola e aulas de computação oferecidas aos alunos.”^[34]

O jovem Jhazeb estava ciente do custo de oportunidade em se construir um pátio recreativo, e pensava que sua escola deveria eleger outras prioridades. A Save the Children usou essa anedota para apontar que as escolas privadas “já estão respondendo às preferências dos pais, dentro do contexto das forças do mercado (‘Se oferecermos computadores e aulas de computação ao invés de quadras e equipamentos esportivos aumentaremos nossas matrículas.’).”

Novamente, assim como minha experiência na Escola Preparatória Nascer do Sol, será que este exemplo do Paquistão não mostra, ainda que de forma modesta, o quanto as escolas privadas são comprometidas, talvez até mais do que o governo, com os pais e as crianças sob seus cuidados? O governo diz que todas as escolas privadas devem oferecer um pátio recreativo, o que seria muito caro, considerando o preço dos terrenos nas favelas e a renda das escolas, e talvez nem fosse mesmo possível, devido à escassez de terra nessas áreas. Quem sabe o que é melhor são os alunos. Para eles, as escolas já têm áreas de lazer suficientes, obrigado, e seus poucos recursos devem ser gastos de outros modos, como em aulas de computação que os ajudariam a subir na vida. As escolas privadas respondem a essa demanda e oferecem o que as crianças e os pais querem.

A validade disto não deveria ao menos ser considerada? Não para a Save the Children, aparentemente. No relatório da agência, ao exemplo de Jhazeb se seguia uma discussão sobre comprometimento pela qual se podia inferir que os especialistas haviam entendido tudo errado: “Os defensores de um papel maior do setor privado na educação apontam para um maior comprometimento da parte dessas escolas, mas isto não se verificou a partir das informações que coletamos.” A julgar pela discussão subsequente, comprometimento, para a Save the Children, significava, por definição, comprometimento político. Os especialistas não encontraram muito disto nas

escolas privadas, o que não é nem um pouco surpreendente, e cegaram-se a qualquer outro tipo de comprometimento. E essa visão também parecia ser compartilhada por todos os outros especialistas em desenvolvimento que li. Um relatório da UNICEF adotava exatamente a mesma concepção limitada da noção de comprometimento. Para a UNICEF, tal noção estava ligada a coisas como “associações de pais e professores” e “participação dos cidadãos nas instituições regulatórias do estado”, ao invés do tipo de comprometimento sugerido por Jhazeb em Karachi, ou pela proprietária da Escola Preparatória Nascer do Sol, em Accra.

Intrigava-me o porquê de essa noção alternativa de comprometimento – dos administradores escolares diretamente para com pais e alunos – não merecer mais atenção dos especialistas. Se você paga taxas a uma escola privada, como faziam os pais de Jhazeb em Karachi, isto não sela uma relação de comprometimento com os donos da escola, que os torna interessados diretos naquilo que você valoriza e deseja para o seu filho? Mas como isto se dá? Dito de forma simplificada, se a escola não oferecer o que você está procurando, você pode suprimir seu investimento nela, parando de pagar as taxas, e matricular seu filho em outra instituição. É claro, essa opção tem algumas complicações. Antes de tudo, você tem de encontrar outra escola privada que lhe seja adequada; seu filho pode estar acostumado à escola atual, de modo que você precisará pesar os benefícios de transferi-lo para outra escola em relação aos custos de não o transferir. E os donos de escola sabem disso. Mas, sobretudo, eles sabem que você pode transferir seu filho, que você tem o direito de deixar a escola, e portanto lutarão para impedir que isso aconteça. Pois, se acontecer, eles perderão renda. E, se muitas crianças forem transferidas, eles quebram.

O intrigante era que alguns especialistas em desenvolvimento pareciam estar cientes de que este tipo de comprometimento – o comprometimento de mercado – era eficaz para os pobres em diversas áreas de suas vidas. O Banco Mundial o chamava de “atalho” ao comprometimento, e o contrastava negativamente, no âmbito da educação, com o “caminho longo”, no qual o comprometimento vem apenas através do voto das populações pobres em políticos que então poderão – mas normalmente não o fazem – reforçar o comprometimento do setor escolar através do processo político. Embora mencionassem os benefícios evidentes desse “atalho” em diversas áreas e não duvidassem de que se trata de uma forma muito mais simples de se garantir o comprometimento do que o meio político, os especialistas também não tinham dúvidas de que esta forma não funciona para a educação.

Eu precisava descobrir todos os motivos pelos quais os especialistas em desenvolvimento rejeitavam a aplicação à educação desta via curta ao comprometimento. Foi de grande utilidade, nesse sentido, o *Relatório de 2004 Sobre o Desenvolvimento Mundial*, do Banco Mundial, que descreve em detalhes as vantagens do comprometimento de mercado, mas dá minuciosos “bons motivos” para ele não ser aplicável à educação. Acompanhei seu argumento atentamente.

Primeiro, ele faz uma descrição favorável de como o comprometimento funciona em uma transação de mercado típica, quando, por exemplo, uma pessoa compra um sanduíche: “Ao comprar um sanduíche você faz o pedido (delegação) e paga por ele (investimento). O sanduíche é preparado para você (desempenho). Você o consome (o que gera informações relevantes sobre sua qualidade). E então você escolhe comprar ou não comprar um sanduíche uma segunda vez (controle de qualidade), afetando o lucro do vendedor. Isto é, o comprometimento de mercado é uma relação entre comprador e fornecedor, constituído de cinco partes: delegação, investimento, desempenho, informação e controle de qualidade. Todas essas partes são importantes, diz o relatório. Se alguma estiver ausente, tem-se como resultado “o fracasso do serviço.”

Porém, argumenta o relatório, o que é maravilhoso em um mercado competitivo é que ele “automaticamente” gera comprometimento entre vendedores e compradores: “A informação crucial é a satisfação do consumidor, e o principal controlador de qualidade é a escolha do fornecedor pelo cliente. Mercados competitivos provaram ser um arranjo institucional extraordinariamente profícuo para alcançar interesses individuais.”

Aparentemente, era uma discussão muito promissora. Pois parecia mostrar de forma bastante correta quais as vantagens que as escolas privadas para os pobres têm em relação às públicas em termos de comprometimento. Eu achei que poderia facilmente preencher com “pais” e “escolas” a fórmula do Banco Mundial e então demonstrar claramente as vantagens deste “atalho” ao comprometimento. Em um mercado de ensino privado, teríamos o seguinte:

Você escolhe uma escola primária para o seu filho (delegação) e paga taxas mensais (investimento). O ensino é oferecido ao seu filho (desempenho). Você analisa como seu filho está indo na escola, talvez checando seus livros de exercícios ou observando quão bem ele fala inglês com seus amigos (o que gera informações relevantes sobre a qualidade do ensino que ele está recebendo). E então você escolhe se no próximo mês seu filho continuará matriculado na

mesma escola ou se será transferido (controle de qualidade), afetando a renda do dono da escola.

Neste esquema, todos os estágios da relação de comprometimento parecem funcionar corretamente. O sistema de “comprometimento” do setor público de ensino, contudo, não funciona tão bem:

Ao matricular seu filho na escola pública local, você não escolhe aquela escola (delegação incerta) e não é você quem paga por ela (não há investimento). O ensino é oferecido ao seu filho (desempenho). Você avalia como ele está indo na escola, talvez checando seus livros de exercícios ou observando quão bem ele fala inglês com seus amigos (o que gera informações relevantes sobre a qualidade do ensino que ele está recebendo). Mas em seguida as únicas opções disponíveis são continuar mandando seu filho à escola ou retirá-lo do sistema público de ensino, nenhuma das quais afeta o pagamento do diretor da escola ou dos professores (ausência de controle de qualidade). Assim sendo, o único caminho possível para o controle de qualidade é através do processo político, mas este é lento, complicado e, na prática, ineficaz.

O exemplo da educação, portanto, expõe as vantagens do método privado para se estabelecer uma relação de comprometimento. A diferença mais importante é a presença de “controle de qualidade”, o que evidentemente subordina-se, em parte, ao problema de quem paga (investimento). Como os pais pagam taxas à escola privada, podem exigir qualidade.

Porém, os especialistas em desenvolvimento estavam irredutíveis: embora muito efetivo para a maioria das outras áreas, este atalho ao comprometimento não é possível na educação. O único caminho possível neste caso é o “longo” – “constituído por consumidores que, enquanto cidadãos, influenciam os governantes, que por sua vez influenciam os prestadores de serviços.” O atalho ao comprometimento de mercado, quaisquer que sejam suas virtudes, não é aplicável à educação. Não pode haver “comprometimento direto do prestador de serviço com o consumidor.” Por que não? O Banco Mundial responde esta questão do seguinte modo: “Por muitos bons motivos, a sociedade decidiu que o serviço será prestado, não por meio de transações de mercado, mas através da tomada de responsabilidade do governo.”

E em seguida elenca os tais bons motivos – bons o suficiente para que eu trate deles mais tarde em um capítulo à parte. Antes disso, é importante notar que os especialistas em desenvolvimento estão completamente a par dos enormes problemas inerentes ao sistema de comprometimento político. A lista de problemas é tão longa que é realmente difícil ver como podem ser superados. Se de fato não houvesse alternativa, então é claro que seria

necessário fazer o possível para tentar superá-los, e os pobres teriam de ser pacientes. Mas por que negligenciar a solução óbvia contida na educação privada de baixo custo?

Problemas, Problemas, Problemas

Os problemas do caminho longo ao comprometimento – isto é, o comprometimento político – no setor educacional são gigantescos, ao menos para as populações pobres de países em desenvolvimento. O primeiro problema é o que o Banco Mundial chama de ausência de “voz”. Quer dizer que os pobres não têm qualquer influência sobre o que fazem seus governantes. O estado, controlado por políticos e administradores, “simplesmente não se importa com os serviços prestados” aos pobres. Isto fica evidente nos casos em que “um orçamento pequeno demais é alocado aos serviços para a população pobre, ou quando o orçamento é utilizado para atender a interesses políticos.”

Mas por que os pobres não simplesmente utilizam seus votos para expulsar os maus governantes? Às vezes, diz o Banco Mundial, o sistema eleitoral não funciona – sendo ele próprio sujeito à corrupção. Mas mesmo quando funciona ao menos no nível mais básico, a população pobre dificilmente consegue influenciar os políticos com relação ao estado da educação pública. As classes pobres, como todas as outras, às vezes votam seguindo tendências étnicas, sem preocupar-se particularmente com avaliar o desempenho de seus políticos escolhidos. (Uma piada que circulava na Índia durante uma eleição que presenciei era: “Nos outros países você gasta seu voto; na Índia você elege sua casta.”) Ou talvez elas apenas se mantenham céticas quanto às promessas dos políticos de melhorar os serviços de educação pública porque sabem que no passado eles não as cumpriram. É muito mais fácil simplesmente votar nos candidatos que prometem oferecer “empregos e dinheiro rápido” a algum grupo étnico, raça ou casta em particular.

De acordo com o Banco Mundial, um dos problemas sérios de se valer do processo político para reformar a educação em benefício dos pobres é a politização da educação: o ensino torna-se um campo de batalha político, com diferentes grupos da sociedade competindo por escassos recursos públicos e em geral com intenções contraditórias. As elites e classes médias podem dizer que desejam a educação universal, mas na hora de votar não colocarão em risco os investimentos na educação superior, que beneficiam seus próprios filhos. Os políticos veem o sistema de educação pública como um modo fácil de criar um curral eleitoral. E os sindicatos de professores, forças muito poderosas em diversos países em desenvolvimento, agem de acordo com seus próprios

interesses, buscando melhorar seus salários e condições de trabalho, aumentando a estabilidade de seus empregos e prolongando feriados – exatamente como o que eu vi na Índia, com o acréscimo de “licenças ocasionais” a longos feriados escolares já existentes –, e todos esses itens podem ir contra os interesses dos pobres. Segundo o relatório do Banco Mundial, essas pressões contraditórias levam à inércia política e à corrupção: “A política em geral não favorece reformas que melhorem os serviços prestados à população pobre. Tais reformas ameaçam interesses arraigados, que têm a seu favor a inércia, a história, a aptidão organizacional e o conhecimento exato do que está em jogo. Governantes e prestadores de serviços são em geral mais organizados, informados e influentes do que os cidadãos, especialmente os cidadãos pobres.”

Valer-se do processo político não tem sido um modo efetivo de os pobres melhorarem a educação pública. Mas mesmo que seja possível encontrar soluções através de reformas como a descentralização e o aprimoramento da informação, o Banco Mundial aponta para uma falha estatal ainda maior, o chamado “fracasso compacto.” Aqui, o estado falha em assegurar o comprometimento na prestação de serviços públicos. Ele não consegue, ou não deseja, motivar sua administração a organizar ou oferecer incentivos aos “funcionários de linha de frente.” Deste modo, mesmo que os pobres conseguissem influenciar os políticos e legisladores, diz o Banco Mundial, estes, por sua vez, não conseguem influenciar efetivamente os prestadores de serviços. Eles não podem ou não desejam “impor penalidades por desempenhos insatisfatórios.” Eles não demitem professores, por exemplo, de modo que a ociosidade segue sem punição. Mesmo que as vozes políticas da população pobre se fortaleçam, isto pode no máximo fazer com que “os governantes desejem melhorar os serviços para os pobres. Mas, ainda assim, talvez não estejam aptos a fazê-lo.” Mesmo governantes bem intencionados “frequentemente não conseguem supervisionar e oferecer incentivos para assegurar que os prestadores de serviços cumpram seu compromisso com os pobres.” Problemas como a ociosidade dos professores e seu “comportamento rude” para com pais e alunos – a distância social que encontrei com tamanha frequência sempre que visitei escolas governamentais – são todos sintomas deste problema maior, afirma o Banco Mundial.

Para combater de forma prática a ociosidade, a corrupção e o desempenho insatisfatório, o Banco Mundial sugere que as autoridades supervisionem de forma severa seus professores e diretores. Mas, de novo, isto somente traz novos problemas, para os quais é difícil encontrar uma solução –

mesmo em teoria, muito menos na prática. As autoridades poderiam tentar recompensar os professores com base em seus resultados – premiando aqueles cujos alunos tirarem notas mais altas e punindo aqueles com quem se dê o contrário. Mas os sindicatos de professores resistem a tudo o que seja tão simples, por motivos que o Banco Mundial também parece julgar persuasivos: “Ensinar bem é uma tarefa complexa”, o relatório concorda. A qualidade do ensino não pode ser avaliada apenas “com base nas notas dos alunos em testes padronizados”, pois o ensino “tem muitos outros objetivos.” Quer seja por causa desta complexidade ou simplesmente pela intransigência dos sindicatos de professores, tanto faz: segundo o Banco Mundial, “propostas simplórias de ‘premiação por desempenho’ para professores e diretores individuais raramente mostraram-se eficazes.”

Talvez os governos pudessem deixar de lado as medições objetivas dos resultados dos alunos e, ao invés, adotar avaliações subjetivas para julgar os professores? Novamente, diz o Banco Mundial, isto apenas traria novos problemas a sistemas que tendem à corrupção e à má administração: “É possível que o bom ensino possa ser avaliado subjetivamente por outro educador treinado – um professor chefe ou diretor de escola. Mas isto cria a tentação de se elegerem favoritos ou, pior, de os professores terem de desembolsar pagamentos em troca de avaliações positivas.” Então é preciso limitar a autonomia dos diretores escolares e fazê-los reportar-se às autoridades. É preciso que haja um “padrão de avaliação” também para os diretores: “Mas todos os problemas de se avaliar o bom ensino também se aplicam a bons chefes de escolas. De fato, é este o processo pelo qual burocracias disfuncionais transformam-se em um charco de corrupção, na medida em que funcionários de níveis hierárquicos inferiores habituem-se a subornar os níveis superiores para obter bons cargos ou avaliações.”

Seja como for, parece sempre muito difícil premiar o bom desempenho. Mas, se não se pode fazer isto, então se deve recompensar a todos igualmente, de modo que “professores excelentes trabalhando em circunstâncias adversas e aqueles que nunca aparecem para trabalhar” recebem o mesmo salário. Não é de surpreender que isto acabe desestimulando os bons professores, às vezes levando-os a abandonar a carreira docente. O mesmo se dá quando todos são igualmente recompensados com salários mais altos – os comprometidos ganham tanto quanto os ociosos. Ao ler este relatório, tudo me pareceu impossivelmente difícil de ser superado. Mas não é verdade que estes problemas impossivelmente difíceis enfrentados pela educação pública são facilmente solucionados nas escolas privadas?

Big Brother Do Bem

Um proprietário de escola privada do qual fiquei bastante íntimo foi Mohammed Anwar, da Escola Secundária M. A. Ideal, em Hyderabad, na Índia. Ele foi um dos primeiros proprietários que conheci durante aquela viagem às ruelas de Hyderabad, em janeiro de 2000, que para mim foi um divisor de águas. Em uma visita posterior, descobri que ele havia instalado em sua escola, a um custo considerável, um sistema de circuito interno de televisão (CFTV) um tanto primitivo. Sobre sua mesa havia um monitor e, em várias das salas de aula, uma pequena câmera de vídeo. Enquanto trabalhava em seu escritório, ele podia visualizar qualquer uma das salas para acompanhar o que estava acontecendo.

Quando vi isto, disse educadamente que era uma ótima ideia. Mas na verdade me perguntava por que raios ele empregara seus poucos recursos em algo tão idiota. Com certeza, em uma escola que cobrava mensalidades de \$2,00, seu ínfimo lucro poderia ter sido utilizado em algo mais útil – por que não comprar computadores para as crianças, ou mais livros? Por que desperdiçar o dinheiro em uma engenhoca como aquela? Anwar mais tarde tornou-se o presidente da nova Federação Dinâmica de Escolas Privadas. Percebi que alguns dos demais proprietários o haviam copiado e instalado CFTVs similares em suas escolas. E depois também vi o mesmo em uma escola privada bastante elitizada em outro ponto da cidade.

Não pensei novamente sobre o CFTV de Anwar até o momento em que li a discussão detalhada do Banco Mundial sobre os problemas inerentes ao sistema comprometimento com o estado, abordada acima. De repente me ocorreu que a engenhoca de Anwar era, em seu contexto, algo incrivelmente racional. Seu maior problema era o comprometimento dos professores – e a maior diferença entre sua escola e as escolas públicas era que os pais esperavam que ali ele solucionasse esse problema. Ter um modo eficiente de supervisionar as atividades de seus professores era a solução. Ele conhecia, em suas próprias palavras, “a mentalidade do professor indiano.” Ele sabia que o comprometimento dos professores para com ele era a chave para que ele pudesse cumprir seu compromisso com os pais. Essa não foi uma solução sugerida por qualquer consultor ou curso administrativo; ele intuiu por conta própria qual era o melhor caminho. E é claro que se tratava de um uso apropriado do lucro da escola, desde que assegurasse o comprometimento dos professores. Eu jamais ouvi falar de algo semelhante em uma escola pública.

Os donos de escolas privadas, é claro, pareciam não ter dificuldades para monitorar o desempenho diário de seus professores. Mesmo sem CFTVs

(Anwar também trabalhara assim no passado), eles estão sempre percorrendo as salas e corredores de suas escolas, verificando a frequência dos professores e se estes estão de fato dando aula. Eles checam a frequência com que as crianças utilizam seus livros de exercícios. Eles tomam nota das queixas dos pais, como quanto à ausência de um professor ou a algum aluno com dificuldade de compreender uma lição. Eles podem facilmente recompensar professores cujo desempenho seja acima da média e cujos alunos tirem boas notas em exames públicos, por exemplo. Mas podem ser justos nesse quesito, também. Em outra escola de Hyderabad, o dono utilizava um simples programa de computador para monitorar a evolução dos alunos em sala de aula. Ele podia ver se o desempenho de crianças que estavam atrasadas observava melhoras e então premiar os professores por isso, mesmo que essas crianças ainda não estivessem se saindo tão bem quanto as outras. O dono da escola, estando a par de todos os detalhes da instituição, sempre sabe quando um professor está trabalhando com um grupo de alunos particularmente difícil, e assim pode recompensar os professores apropriadamente.

E qual incentivo têm os donos de escola para recompensar seus funcionários? Ora, eles sabem que os bons professores serão roubados por outras escolas privadas caso pensem que lá podem receber salários maiores ou acreditem não estar sendo devidamente valorizados. E, é claro, os donos de escolas privadas sempre podem ser flexíveis de modos impraticáveis no sistema estatal. Eles não precisam ser “*big brothers*” opressores – de fato, se assim fossem, perderiam rapidamente seus professores para proprietários mais sensíveis e flexíveis. Por exemplo, um dono de escola privada, um *big brother* do bem, pode perguntar a um professor que esteve ausente ou cujo desempenho está abaixo da média se ele está com algum problema. Se o mau desempenho não for costumeiro e tiver ocorrido por conta de algum acontecimento infeliz, o proprietário não demitirá o professor; para ele, basta ter certeza de que o mau comportamento do professor não é habitual. Há óbvios incentivos que podem ser utilizados por administradores de escolas privadas para fidelizar os bons professores e os assistir caso haja dificuldades particulares.

Sem dúvida, um bom diretor de escola pública também poderia fazer todas essas coisas, e bons inspetores governamentais poderiam ajudá-los na tarefa. O problema, identificado muito claramente pelo Banco Mundial, é como assegurar que inspetores e diretores se engajem nessa empreitada – o que é uma mera extensão do problema de assegurar que, antes de tudo, os professores se comprometam com seu trabalho. Trata-se apenas de elevar o problema do comprometimento a um nível mais alto. O principal problema nas escolas do

governo é que os diretores e inspetores não têm estímulo para fazer qualquer dessas coisas. Os diretores receberão o mesmo salário e os mesmos benefícios quer fiquem sentados em seus escritórios a ler o jornal – ou mesmo se nem chegarem a comparecer à escola –, quer percorram meticulosamente os corredores da escola supervisionando os professores. Da mesma forma, os inspetores ganham o mesmo quer avaliem a sério as escolas ou permaneçam no conforto de seus escritórios.

Os relatórios que eu li localizavam precisamente o problema: nas escolas do setor público, as estruturas de incentivo estão todas equivocadas. Nas escolas privadas, por outro lado, esses incentivos funcionam na direção oposta e positiva. Todos os donos de escolas dependem de os pais contratarem seus serviços educacionais; caso isto não aconteça, eles perdem seus empregos. Assim sendo, a mão invisível do mercado competitivo mantém alertas os donos de escola, que cuidam de monitorar constantemente o trabalho de seus professores, sem cujo bom desempenho eles (os proprietários) serão prejudicados. Esta mão invisível atua no mercado educacional exatamente do mesmo como no mercado de sanduíches, utilizando o próprio exemplo do Banco Mundial.

Então por que simplesmente não se aceita que o atalho ao comprometimento – isto é, o comprometimento assegurado pelo mercado competitivo – também funciona para a educação? A alternativa será sempre, no melhor dos casos, uma dispendiosa batalha. No pior dos casos, o caminho longo ao comprometimento jamais chegará a atender aos interesses dos pobres.

Na verdade, tendo chegado a este ponto, já me era evidente qual seria a objeção dos especialistas em desenvolvimento a esta conclusão. Eu acabara de perceber que as regulamentações estatais não tinham grande importância, pois, se as escolas privadas não estavam comprometidas com o estado, estavam com os pais de alunos, os quais se mostravam capazes de supervisionar o serviço prestado por elas. Mas, é claro, isto me jogava novamente de encontro às críticas dos especialistas em desenvolvimento quanto à baixa qualidade das escolas privadas para os pobres. Eles não confiavam no julgamento dos pais, de modo que a escola comprometer-se com eles não poderia ser a solução. Pois o que os especialistas continuamente viam eram pais pobres sendo ludibriados e consumindo serviços de má qualidade – piores do que a alternativa governamental. Mesmo que não os chamassem explicitamente de “ignorantes”, estava claro que os especialistas em desenvolvimento tinham uma opinião bastante negativa sobre a opção dos pais pela educação privada.

Eles estavam certos? Eu precisava descobrir.

9 Old Monk, e Jovens Freiras em Motocicletas

26 de janeiro de 2004, Dia da República, Índia: passados exatos quatro anos desde o dia em que vim a Hyderabad pela primeira vez e tomei um auto-riquexó até o Charminar, terminando por descobrir sozinho a existência de escolas privadas para os pobres, eu estava de volta a Hyderabad, acompanhado de Pauline Dixon. Estávamos lá para treinar a equipe da pesquisa estendida que coletaria dados explorando a qualidade relativa de escolas públicas e privadas nas áreas pobres da Cidade Velha.

Tínhamos chegado havia duas noites. A cidade passava por um apagão, e estávamos reunidos à luz de velas para conversar com a equipe e nos inteirar das novidades. Na semana anterior, Gomathi, uma jovem e espirituosa assistente social, que era a líder de minha equipe em Hyderabad desde que iniciei a pesquisa por lá, embarcara com seus cinco colegas em uma viagem de consolidação de equipe ao Sri Salam, localizado a 170 quilômetros pela estrada, no ponto onde o rio Krishna é represado para fornecer energia hidrelétrica. Para chegar até lá, é preciso atravessar as incontáveis milhas de floresta cerrada em que consiste a reserva de tigres Rajiv Gandhi. Os olhos de Gomathi brilharam quando ela nos contou sobre como eles ficavam sentados ao redor de uma fogueira a noite toda, dançando ao som do rádio do carro, cantando canções, fazendo adivinhações e contando histórias. Pela manhã, nadavam no lago e visitavam o templo. “Agora estamos prontos”, disse Gomathi.

E foi à luz de velas que trabalhamos naquele dia, preparando-nos para treinar a equipe maior que conduziria a primeira etapa da pesquisa, pela qual descobriríamos se as escolas privadas eram realmente de tão má qualidade como afirmavam os especialistas em desenvolvimento. Assim que terminássemos de aplicar os testes em Hyderabad, faríamos o mesmo nos outros países.

Nas semanas anteriores, Gomathi e sua equipe haviam esquadrinhado as áreas pobres de Hyderabad, visitando 150 escolas selecionadas aleatoriamente da lista de quase 1000 instituições mencionadas no censo escolar e obtendo a permissão dos administradores para conduzir os testes. (Os pesquisadores portavam cartas do secretário de educação, Dr. I. V. Subba Rao, para persuadir os diretores de escolas públicas que ficassem relutantes, e uma

carta escrita por mim para as escolas privadas.) Em cada escola, a equipe solicitava os nomes dos alunos da quarta série, entre os quais selecionava até 30 crianças, que responderiam os testes para nós. Gomathi e sua equipe então imprimiram cerca de 4.000 testes de inglês, matemática, urdu e QI, além de 4.000 questionários para pais e alunos e cerca de 200 questionários para as escolas e professores. Ela também visitou vendedores de biscoitos e bolos e os persuadiu a doar caixas inteiras para que os distribuíssemos entre as crianças participantes. E comprou 4.000 lápis, réguas, borrachas e sacos plásticos, que ficavam empilhados pelos nossos escritórios. Vários dias foram gastos separando-os em sacos individuais para as crianças, o número certo para cada escola; e, assim que um grupo de pesquisadores era estabelecido, os saquinhos eram colocados em caixas personalizadas que eles levariam a campo.

Fazer pesquisa é uma tarefa peculiar. Meu ex-colega da Universidade Newcastle, Professor Bruce Carrington, costumava reclamar de que a verdadeira “bagunça” em se fazer pesquisa nunca transparece ao lermos os relatórios abreviados, polidos e esterilizados que se publicam em revistas de pesquisa acadêmica. Para ele, os pesquisadores deveriam narrar tudo como realmente é, de modo que os novos recrutas possam ter uma ideia de onde estão se metendo. Bruce, minha pesquisa era realmente bagunçada! Mais de uma vez eu quase perdi a paciência, exaurido pela falta de sono e pelas mudanças de fuso horário, pelo calor e pela umidade, e pelo trabalho em escritórios sem ar-condicionado, nos quais os ventiladores trabalhavam intermitentemente devido a interrupções no fornecimento de energia. Mas também houve momentos, quando tudo ia bem, em que eu me flagrava eufórico, escrevendo em meu diário que esta experiência era a mais feliz de minha vida.

Gomathi, justiça seja feita, manteve-se calma ao longo de todo o processo. Mas ela tinha a vantagem de estar acostumada às coisas que quase me deixavam louco de frustração: pesquisadores aparecendo só de vez em quando para o treinamento, alguns chegando com uma hora ou mais de atraso; pilhas de fotocópias que chegavam grampeadas na ordem errada e que então precisavam ser trabalhosamente desgrampeadas e reorganizadas; ou testes de QI impressos em um papel ralo de tão má qualidade (a gráfica que os imprimira presumivelmente tentara cortar custos) que era possível ver o que estava escrito na página seguinte, o que embaralhava as perguntas, obrigando-nos a descartar o lote inteiro e a encomendar novos testes de uma gráfica mais confiável. Algumas coisas só chegavam a concretizar-se graças à forma maravilhosa como tudo simplesmente se encaixa na Índia: um dia, eu repreendia Gomathi colericamente por ela não ter encomendado cadeiras para a sessão de

treinamento que começaria em meia hora. Mas quem pensaria em encomendar cadeiras mais do que 30 minutos antes de elas serem necessárias? Quando o treinamento começou, as cadeiras haviam sido devidamente trazidas na traseira de auto-riquexós por rapazes que as organizaram em filas em nossa sala de treinamento. E algumas frustrações surgiam de peculiaridades que dificilmente se poderiam prever – como o desapontamento que senti quando o primeiro lote de questionários para pais de alunos foi devolvido em branco após a terceira questão. Isto significava que não seria possível obter informações dos pais? O projeto inteiro seria prejudicado? Felizmente, um de meus pesquisadores percebeu que a questão 4 perguntava as idades das filhas (bem como dos filhos). A pergunta ofensiva foi omitida, e nas tentativas seguintes os pais responderam o questionário inteiro.

No Dia da República e no dia seguinte, 45 pesquisadores foram treinados. Muitos eram alunos de pós-graduação em universidades locais; os restantes eram jovens freiras que atuavam em diferentes tipos de trabalhos sociais na Cidade Velha e também eram pós-graduandas. Trabalhando ao longo de toda aquela noite, Pauline e eu esvaziamos uma garrafa de rum Old Monk, a bebida local que é minha preferida sempre que estou em Hyderabad. Tudo estava pronto com a equipe, todas as caixas devidamente agrupadas para os próximos três dias de testes intensivos nas escolas. No primeiro dia, às 7h30 da manhã, como combinado, 45 pesquisadores estavam reunidos na estação de ônibus do Charminar, enquanto minha equipe de supervisores distribuía suas respectivas caixas e os enviava em ônibus e auto-riquexós para suas respectivas escolas.

Bem, tudo corria dentro dos conformes. Eu não conseguia realmente entender por que, mas levou uma hora inteira, com pessoas correndo loucamente em várias direções, caixas indo e voltando, papéis sendo tirados de umas e colocados em outras, membros de equipes gritando uns com os outros, até que cada pessoa estivesse em posse da caixa certa e soubesse para onde ir. E nem todos estavam dentro do horário, para dizer o mínimo. Assim como nem todos os auto-riquexós que nós penosamente alinháramos no dia anterior estavam agora presentes, de modo que alguns pesquisadores tiveram de ser transportados nas traseiras das motocicletas de minha equipe. Ainda guardo essa imagem comigo: um pesquisador dirigindo uma moto Honda Hero 250 cc com duas jovens freiras sentadas de lado na traseira, trajando seus hábitos marrons-claros, sorrindo, com as caixas de testes precariamente equilibradas sobre os joelhos. Esperar por mais de uma hora em meio ao terrível barulho, à comoção e ao calor da estação de ônibus fez meus nervos fritarem. Mendigos

se amotinavam ao meu redor; uma jovem mulher com um bebê cutucava minha barriga, pedindo dinheiro, apontando para sua boca e para a boca do bebê. Por uma hora.

Mas, eventualmente, todos tomaram seus rumos, e Pauline, eu e os seis líderes das equipes fomos separadamente checar todas as escolas para averiguar se tudo estava indo bem, levando conosco papéis extras para substituir os que inevitavelmente se perderiam e substituindo quaisquer pesquisadores que ainda não tivessem chegado.

Quando nos reunimos ao final do dia e eu vi os auto-riquexós estacionarem e os pesquisadores empilharem suas caixas de papéis, senti-me incrivelmente aliviado e satisfeito por tudo ter saído mais ou menos como planejado. E por estarmos começando a acumular informações que nos ajudariam a responder as perguntas que todos faziam a respeito da qualidade das escolas privadas. Por três dias, continuamos os testes. E em seguida, durante meses, estes foram classificados e enviados para correção, os questionários foram codificados e inseridos em planilhas e as informações foram analisadas.

Ao todo, minhas equipes testaram 24.000 crianças. Começamos na Índia, seguimos para a Nigéria, depois Gana, depois de volta à Índia, e finalmente para a China rural (discutirei o caso chinês separadamente). O que encontramos?

Os Pais Não São Ignorantes

No fim das contas, os pais pobres não são “uns ignorantes.” O cansativo trabalho de pesquisa descrito acima tinha como objetivo obter informações sobre o desempenho dos alunos – o que é considerado essencial para que se possam fazer julgamentos comparativos entre escolas públicas e privadas. Mas, na verdade, as evidências acumuladas já na primeira parte do estudo sugeriam com bastante solidez que os pais tinham consciência do que estavam fazendo ao optarem pelas escolas públicas em detrimento das privadas. Quando minhas equipes estavam conduzindo a pesquisa que buscava evidências a respeito da natureza e da extensão do ensino privado (ver Capítulo 3), elas pediam para visitar uma sala de aula específica de uma escola primária (da quarta ou da quinta série, dependendo do país). Eles visitavam a turma apenas em períodos nos quais os professores deveriam estar dando aula (isto é, esperavam pelo fim de intervalos, aulas de esportes e reuniões para fazer as visitas). E observavam o que o professor estava fazendo, ou se ele ou ela estava ausente, e também quais os equipamentos de que a sala de aula e a escola

dispunham. Os dados coletados também informavam qual era a proporção de alunos por professor. A essas evidências eu podia então somar informações sobre o desempenho relativo de alunos de escolas públicas e privadas.

Quanto a todos os indicadores explorados, as escolas governamentais tiveram em geral um desempenho pior tanto em relação às escolas privadas registradas quanto em relação às sem registro – lembrando que as escolas sem registro eram aquelas particularmente criticadas pelos especialistas em desenvolvimento:

- Em ambos os tipos de escolas privadas, as turmas eram menores do que nas escolas públicas.
- Ambos os tipos de escolas privadas mostravam um maior comprometimento docente – dada a porcentagem de professores ativos em sala de aula quando os pesquisadores apareceram de surpresa.
- Em todos os estudos, apenas um indicador de qualidade – a presença de pátios recreativos – apontou a superioridade das escolas públicas em relação a ambos os tipos de escolas privadas.
- Os alunos de ambos os tipos de escolas privadas tiveram, em geral, notas mais altas do que os de escolas públicas em testes padronizados abordando as disciplinas básicas do currículo. Este resultado se manteve mesmo quando controlamos algumas variáveis de fundo que respondiam por diferenças entre crianças em escolas públicas e privadas.
- O desempenho mais alto das escolas privadas normalmente se obtinha por uma fração do custo por aluno (em função do salário dos professores) em escolas governamentais.

Isto é, a pesquisa mostrou que as escolas privadas não somente eram mais eficazes como tinham também um melhor custo-benefício do que as públicas.

À medida que os resultados chegavam e eu os analisava e compreendia seu significado, sentia cada vez mais que estava diante de algo extremamente importante. No início de minha jornada, eu encontrara uma forte negação da parte de governantes e de muitos especialistas em desenvolvimento quanto à própria existência das escolas privadas para os pobres. As evidências coletadas por minhas equipes – e evidências de outros que agora trabalhavam nessa área – mostravam para além de qualquer dúvida que elas existiam, e eram de fato

responsáveis pela educação da maioria dos estudantes em localidades pobres. Agora era impossível negar sua existência. Mas os especialistas em desenvolvimento seguiam indiferentes. Eles afirmavam taxativamente que essas escolas privadas, sobretudo as sem registro, não eram confiáveis, por serem administradas por empresários inescrupulosos cujo único objetivo era explorar os pobres. E os pobres, bem, eles eram uns ignorantes (mas não utilizemos esse termo) por se deixarem ludibriar dessa forma. A qualidade do ensino nessas escolas privadas era duvidosa, para dizer o mínimo. Era possível constatar sua situação precária apenas observando a má qualidade de sua infraestrutura e o fato de os professores serem mal pagos e não terem treinamento oficial.

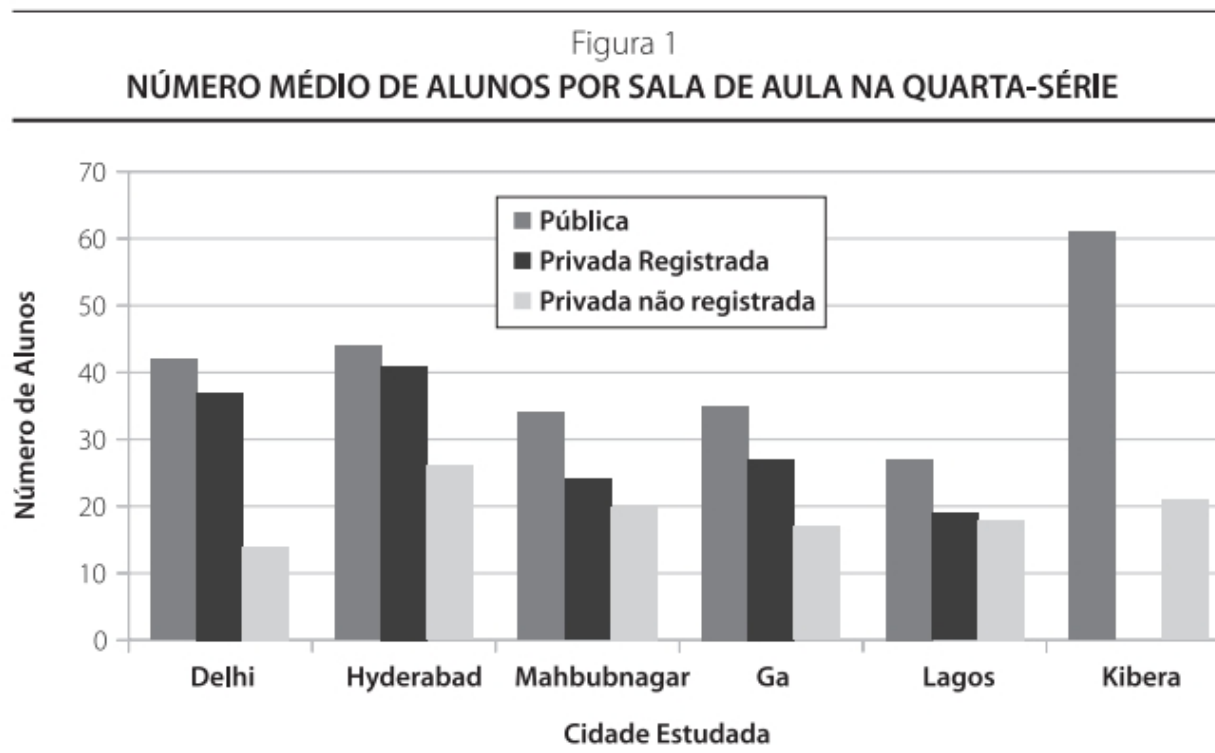
Bem, definitivamente não era isto, no entanto, o que os resultados mostravam. Eles indicavam, isso sim, que as críticas dos especialistas em desenvolvimento não eram devidamente embasadas. Estava cada vez mais claro que os pais pobres eram consumidores sagazes do mercado educacional ao optarem pelas escolas privadas em detrimento das públicas.

Menos É Mais

Há um grande debate no Ocidente sobre a questão de se o tamanho das turmas faz diferença.^[35] Não importa qual a resposta no caso dos Estados Unidos ou do Reino Unido, onde as turmas já são relativamente pequenas: quaisquer intervenções governamentais – em geral extremamente caras, diga-se de passagem – levariam apenas a uma pequena redução no tamanho dessas turmas já reduzidas. Mas, nos países em desenvolvimento, talvez seja diferente. Os pais pobres, ao menos, parecem pensar de outro modo. Um dos grandes motivos, segundo eles, para seus filhos estudarem em escolas privadas é que as turmas nas escolas públicas são muito grandes. Os pais acreditam que assim os professores não darão atenção aos seus filhos; eles temem que seus filhos se percam em meio a tantas outras crianças. Igualando os demais fatores, para os pais pobres o tamanho das turmas parece ser o item determinante de sua opção pelo ensino privado.

E meus pesquisadores concluíram, em todos os casos, que o tamanho médio das turmas era menor nas escolas privadas do que nas públicas (*ver Figura 1*). Em Délhi, a proporção de alunos por professor era *três vezes maior* em turmas governamentais do que nas de escolas privadas sem registro. Em Hyderabad e Mahbubnagar, o tamanho das turmas em escolas do governo era quase *o dobro* do das escolas privadas sem registro. Em Ga, Gana, as turmas em escolas do governo tinham tamanho duas vezes superior ao das escolas

privadas sem registro. No Estado de Lagos, as turmas governamentais eram uma vez e meia maiores do que as de escolas privadas.



Fonte: Dados do próprio autor.

Professores Mais Comprometidos

Visitando de surpresa salas de aula de escolas primárias, meus pesquisadores concluíram, em todos os casos, que o comprometimento dos professores era maior nas escolas privadas registradas, as sem registro ficando em segundo lugar. Em todos os casos, o pior resultado foi o das escolas públicas:

- Em Délhi, em apenas 38% das salas de aula de escolas públicas os professores estavam dando aula quando nossos pesquisadores chegaram de surpresa, comparados com cerca de 70% em ambos os tipos de escolas privadas sem subsídios.
- Em Hyderabad, 75% dos professores governamentais estavam dando aula, comparados a 98% em escolas privadas registradas e 91% nas sem registro.

- Em Mahbubnagar, 64% dos professores governamentais estavam dando aula, comparados a 80% em escolas privadas sem registro e 83% nas registradas.
- No Estado de Lagos, 67% dos professores governamentais estavam dando aula, comparados a 88% e 87% dos professores em escolas registradas e sem registro, respectivamente.
- Em Ga, Gana, apenas 57% dos professores em escolas governamentais estavam dando aula quando os pesquisadores chegaram de surpresa, comparados a 75% e 66% dos professores em escolas privadas registradas e sem registro, respectivamente.

Serviços Prestados Segundo as Preferências dos Pais

A língua é uma questão séria para a educação indiana. Nas escolas primárias do governo, é prescrito o ensino da língua materna, normalmente até a quinta série. O inglês tornou-se uma das línguas oficiais da Índia em 1967, ao lado do hindi, mas cada estado também possui sua própria língua oficial – em Andhra Pradesh, há o idioma telugu –, e estes “exigiram a priorização e preservação de suas línguas nativas nas escolas estatais.”^[36] Porém, nas áreas pobres de Hyderabad em que pesquisamos, a maioria das famílias são muçulmanas e portanto falantes de urdu. E cada uma dessas línguas tem uma caligrafia diferente. No fim das contas, nas escolas públicas em Andhra Pradesh, as crianças pequenas têm aulas ou em telugu ou em urdu e devem aprender ambas as línguas, assim como o hindi. O inglês não é usualmente introduzido antes da quinta série, embora algumas escolas públicas de Andhra Pradesh tenham recentemente começado a ensiná-lo desde a primeira série. Mas, pelo que conversei com os pais pobres, seu desejo era que seus filhos fossem proficientes em inglês, o qual eles percebiam como a língua internacional, a língua que ajudaria seus filhos a progredir como empresários e comerciantes e a retirar suas famílias da pobreza. Para esses pais, as escolas cujo idioma-base era o inglês (aquelas que ensinavam todas as disciplinas nessa língua) eram a solução. Um importante motivo, segundo eles, para terem escolhido as escolas privadas era que elas tinham o inglês como base. As escolas privadas ofereciam o que eles queriam e não o que o governo dizia ser melhor.

Em nossa pesquisa, concluímos que era muito mais comum as escolas privadas terem o inglês como base do que as escolas públicas. Em Andhra Pradesh, aquelas eram maioria, mesmo nas áreas rurais: em Hyderabad,

88% das escolas privadas registradas sem subsídios e 80% das sem registro e sem subsídios afirmaram ter o inglês como base, comparados com menos de 1% das escolas governamentais. A maioria das escolas governamentais (73%) tinham o urdu como idioma-base. Em Délhi, quase a metade (47%) das escolas privadas registradas sem subsídios tinham o inglês como base, comparadas a 21% das escolas privadas sem registro e sem subsídios. Muitas das escolas privadas sem registro, contudo, tinham tanto o inglês quanto o hindi como idiomas-base (34%). Apenas 3% das escolas governamentais utilizavam o inglês, a maioria priorizando o hindi (80%). Mesmo na Mahbubnagar rural, mais da metade das escolas privadas registradas (51%) e sem registro (57%) afirmaram ter o inglês como base, ou então dois idiomas, um dos quais era o inglês, em comparação com menos de 1% das escolas governamentais.

“Currículo Subliminar” de Quem?

Assim sendo, temos que: os professores de escolas privadas são mais comprometidos do que suas contrapartes governamentais; as turmas privadas são menores; e as escolas privadas oferecem aos pais pobres aquilo que eles consideram ser o melhor caminho para se sair da pobreza. Mas e quanto aos prédios e equipamentos dessas escolas? E a capacitação dos professores? Evidentemente, estes são os pontos que mais preocupam os especialistas em desenvolvimento e funcionários do governo, que acusam as escolas privadas de possuir baixa qualidade. Um destes especialistas muito preocupados é o Professor Keith Lewin, da Universidade de Sussex, o qual a BBC entrevistou para o documentário filmado na Nigéria. Em seu confortável *flat* em Londres, tendo como pano de fundo uma lareira decorada com ícones indianos, ele afirmou taxativamente que as escolas privadas para os pobres eram de má qualidade e não podiam fazer parte de qualquer solução educacional: “Existe um *currículo subliminar* em todas essas instituições”, disse ele. “Se não há latrinas, se não há encanamento de água limpa nessas escolas, isto diz algo sobre a atitude de seus administradores, sobre sua motivação para mantê-las.”

Eu mencionei este argumento a um pai cujo filho estudava na Escola Privada Ken Ade, na favela de Makoko. Ele ofendeu-se. A essência de sua fala foi algo como: “Nossas casas não têm água, nós também não temos banheiro! O prédio da escola é muito melhor do que nossas casas. Por que esse homem nos insulta desse jeito?” As condições da escola simplesmente refletem – na verdade, são melhores do que – a vida normal em Makoko. Então por que gente como o Professor Lewin sugere que apenas escolas que estejam de acordo com seu padrão ocidental são aceitáveis? Não é assim que os pais pensam.

Em todo caso, comparando o que se oferece nas escolas privadas e públicas em função de seus respectivos orçamentos, a realidade é *o exato oposto* do que insinua o Professor Lewin. Em todas as escolas pesquisadas, minhas equipes coletaram dados relativos a 14 indicadores de qualidade. Em apenas *um indicador* – a presença de pátios recreativos – as escolas públicas se saíram melhor no resultado geral dos vários estudos. Ora, eu me pergunto o que isto quer dizer quanto à “atitude” e à “motivação” das autoridades governamentais e seus parceiros desenvolvimentistas. Deve-se também levar em conta que em Gana, Nigéria e Andhra Pradesh, na Índia, diversas agências humanitárias, incluindo o DfID, a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional e a União Europeia, vinham investindo exorbitantemente nas escolas governamentais, mobiliando-as, às vezes reformando-as completamente e equipando-as com artigos de luxo como televisores. Portanto, as escolas públicas e privadas não estavam operando em condições equitativas. As escolas privadas não eram auxiliadas pelo dinheiro de nenhuma agência estrangeira. E, mesmo assim, seus resultados eram melhores.

Minhas equipes de pesquisa observaram uma série de indicadores que podiam razoavelmente ser considerados como marcadores de qualidade. Primeiro, havia os relacionados à saúde e à higiene dos alunos: água potável, banheiros para crianças e banheiros separados para meninos e meninas. Depois, havia aqueles relativos ao conforto e à segurança dos alunos: prédios *pucca*, isto é, adequados, não temporários; mesas; cadeiras; eletricidade; ventiladores; e um pátio recreativo. Por último, havia aqueles que mostravam algum investimento da parte dos administradores em equipamentos educativos: quadros negros, bibliotecas, toca-fitas, computadores e televisores.

Na *vasta maioria dos casos em todas as áreas*, ambos os tipos de escolas privadas, registradas e sem registro, eram ou superiores às escolas governamentais quanto à presença desses indicadores, ou não havia diferenças significativas entre os tipos de escolas. Em Hyderabad, por exemplo, era assim quanto a *todos* os indicadores. Em Délhi, este era o caso para 10 de 13 indicadores; em Mahbubnagar e no Estado de Lagos, 11 de 13; e em Ga, 10 de 14.

Para um pequeno número de indicadores, o desempenho das instituições governamentais era superior ao das escolas privadas sem registro, mas não ao das registradas. Em Délhi, isto só acontecia no caso dos toca-fitas; em Hyderabad, não era o caso com nenhum dos marcadores; já em Mahbubnagar, era o caso com relação a pátios recreativos e televisores. (Curiosamente, um grande projeto humanitário na parte rural de Andhra

Pradesh havia doado televisores para fins educativos, o que pode explicar a presença mais comum destes aparelhos nas escolas governamentais. Contudo, a pesquisa mostrou, para descontentamento geral, que eles não eram utilizados para atividades pedagógicas, mas permaneciam nos escritórios dos diretores.) Em Ga, era o caso quanto a prédios adequados, mesas (as escolas privadas sem registro normalmente improvisavam com um banco e uma bancada ao invés de mesas e cadeiras), pátio recreativo e quadros negros, enquanto em Lagos era o caso apenas quanto a prédios *pucca*.

Finalmente, em apenas uma ínfima proporção dos casos (um total de três indicadores para a amostra inteira) as instalações nas escolas governamentais eram superiores às de ambos os tipos de escolas privadas: em Délhi, banheiros separados para meninos e meninas e, em Lagos, pátios recreativos. E só.

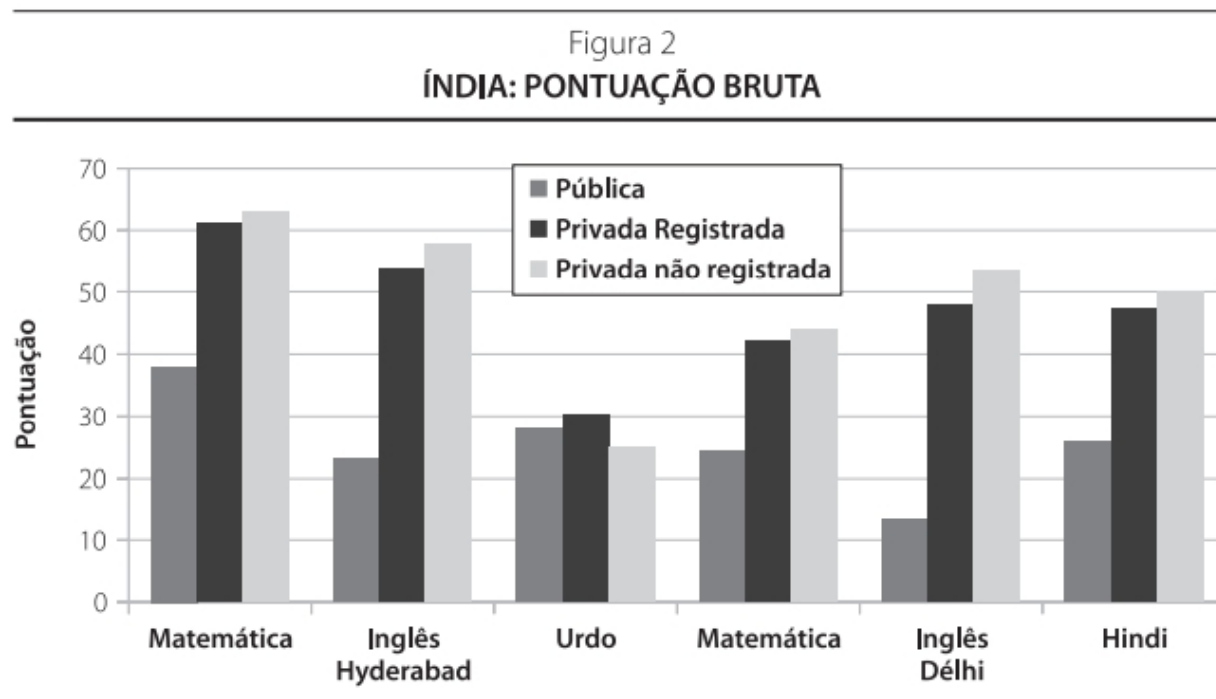
Se existe um “currículo subliminar” nas escolas para os pobres, meus resultados indicam claramente que os trapaceiros não são as escolas privadas.

O Desempenho Escolar das Escolas Privadas É Superior Ao das Públicas

E quanto à capacitação dos professores? É altamente provável que as escolas governamentais possuam professores melhor treinados e formados do que os das escolas privadas. Em Hyderabad, por exemplo, apenas cerca de 7% dos professores de escolas públicas não possuíam diploma universitário. Nas escolas privadas registradas, o número era próximo de 30%, enquanto nas escolas sem registro era superior a 40%. Em Ga, Gana, cerca de 75% de todos os professores de escolas privadas (tanto registradas quanto sem registro) haviam frequentado a escola apenas até o secundário sênior (equivalente à 12^a série), em comparação com apenas 40% dos professores de escolas governamentais. No Estado de Lagos, na Nigéria, mais de 25% dos professores de escolas privadas sem registro haviam estudado somente até o secundário sênior, enquanto não havia professores no setor público cuja educação fosse apenas até este nível. Mas, quando os críticos rejeitam as escolas privadas por não terem professores com uma formação extensa, seu principal motivo é a suposição de que, sendo assim, estes professores serão menos efetivos. Nós já vimos, porém, que estes professores destreinados têm maior probabilidade de aparecer para trabalhar do que suas contrapartes mais consistentemente treinadas, empregadas nas escolas públicas. Será que a falta de treinamento dos professores faz alguma diferença quanto ao desempenho dos alunos – um

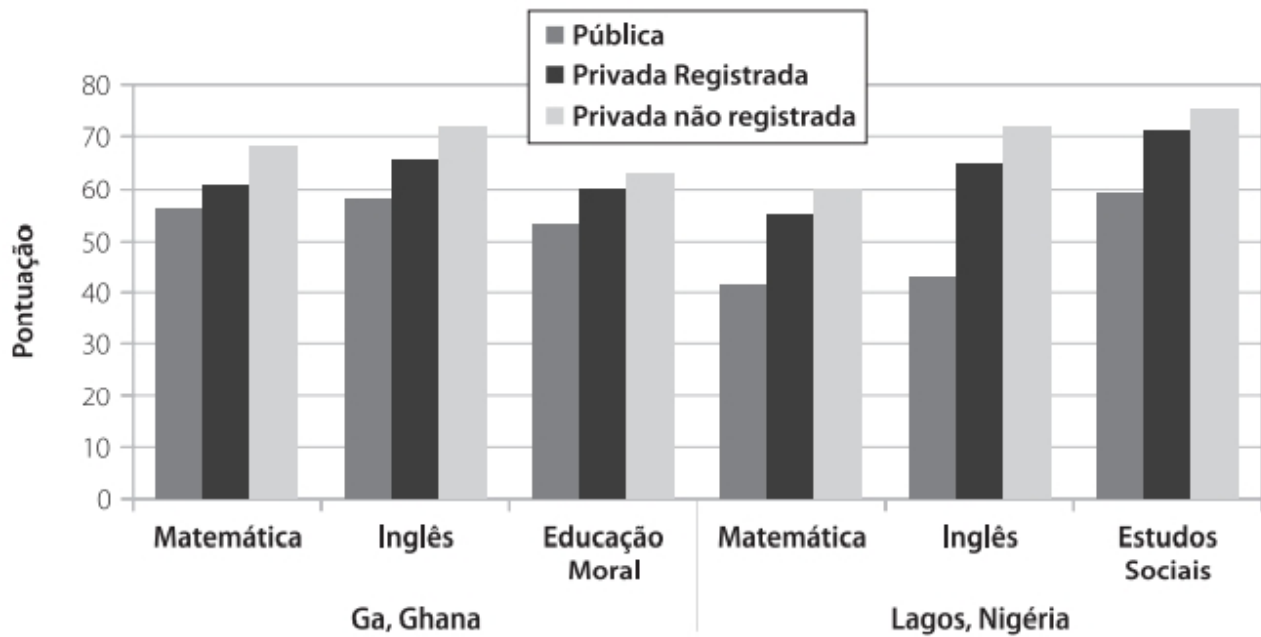
indicador-chave da qualidade docente? No fim das contas, não faz. Também nesse ponto as escolas privadas mostraram-se superiores às públicas.

Em todos os estudos, verificou-se o mesmo padrão para as pontuações médias “brutas”, com as escolas privadas registradas alcançando as pontuações mais altas, seguidas pelas escolas sem registro e com as escolas públicas alcançando as menores pontuações – exceto no caso isolado do aprendizado da língua urdu em Hyderabad (ver Figuras 2 e 3).



Fonte: Dados do próprio autor.

Figura 3
ÁFRICA: PONTUAÇÃO BRUTA



Fonte: Dados do próprio autor.

Os resultados de Délhi representam o quadro típico. Em matemática, a pontuação média das crianças em escolas públicas era 24,5%, sendo de 42,1% nas escolas privadas sem registro e 43,9% nas registradas. Isto é, os alunos de escolas privadas sem registro obtiveram quase 18 pontos percentuais a mais em matemática do que os alunos de escolas públicas (uma vantagem de 72%!), enquanto os alunos em escolas privadas registradas obtiveram mais de 19 pontos percentuais a mais do que os de escolas públicas (uma vantagem de 79%). Em inglês, a diferença de desempenho era muito maior (os alunos de escolas sem registro obtiveram uma vantagem de 35 pontos percentuais sobre suas contrapartes em escolas públicas, enquanto os alunos de escolas registradas obtiveram 41 pontos percentuais a mais). Contudo, essas diferenças eram esperadas, dado o fato de que as escolas públicas não oferecem aquilo que os pais desejam, isto é, um ensino baseado na língua inglesa. (Por outro lado, talvez *não* fossem esperadas, considerando-se uma crítica frequentemente repetida, segundo a qual as escolas privadas têm o inglês como base apenas nominalmente, sendo isto somente mais um modo de seus administradores engabelarem os pais pobres e ignorantes. No entanto, nossos resultados mostraram que na verdade a proficiência em inglês obtida pelos alunos de escolas privadas era muito superior à adquirida naturalmente pelas crianças na

comunidade local, através do rádio, da televisão e de anúncios publicitários – no caso dos alunos de escolas públicas, talvez os resultados dos testes se refiram a esse aprendizado espontâneo e insuficiente.)

Mas, em todo caso, se mais escolas privadas têm o inglês como base, o esperado é que as escolas públicas sejam superiores no aprendizado de hindi; e na verdade era o oposto. Os alunos de escolas privadas sem registro obtiveram em média 22 pontos percentuais a mais do que os de escolas públicas (uma vantagem de 83%). Nas escolas privadas registradas, os alunos obtiveram em média 24 pontos percentuais a mais (uma vantagem de 89%).

Em Hyderabad, chegou-se a resultados similares para matemática e inglês. Porém, quanto à língua urdu, os resultados de escolas públicas e privadas eram mais ou menos similares – embora as escolas privadas sem registro tivessem uma pontuação média mais alta (30,5%), seguidas das públicas (29,1%); as escolas privadas registradas tiveram a menor pontuação (25,4%).

Essas pontuações brutas são indicativas, mas não são o ponto final da história – pois pode ser que simplesmente haja crianças mais inteligentes, advindas de lares ligeiramente mais abastados (embora todos os pais fossem muito pobres), frequentando escolas privadas, o que faz com que essas escolas gozem de uma vantagem injusta sobre as públicas. Qualquer que seja o caso, já vimos que as escolas privadas têm em geral melhores indicadores de qualidade (relativos a condições materiais) do que as públicas – e isso talvez influencie positivamente o aprendizado? O que precisamos é de um modo de ajustar estatisticamente os dados para ver o que aconteceria se crianças com as mesmas características frequentassem escolas públicas e privadas – no caso de essas escolas também terem as mesmas características. Neste ponto, a questão se torna bastante técnica – leitores interessados podem consultar os artigos acadêmicos disponíveis em meu website para explorar a gama de métodos estatísticos aplicados ao longo da pesquisa e os resultados obtidos (www.ncl.ac.uk/egwest). Mas a mensagem simplificada de todas as detalhadas análises estatísticas é que elas não modificam significativamente as pontuações “brutas” mencionadas acima. Quando controlamos uma série de variáveis de fundo, nas quais se incluíam a educação e o poder aquisitivo dos pais, o QIs dos alunos e a influência da interação social, as diferenças foram de forma geral ligeiramente reduzidas, mas ainda eram grandes e continuavam a favorecer ambos os tipos de escolas privadas. Por exemplo, em Hyderabad, uma criança frequentando uma escola privada sem registro seria predisposta a obter 16,1 pontos percentuais a mais em matemática do que a mesma criança

frequentando uma escola governamental. Em uma escola privada registrada, a diferença entre as pontuações seria de 17,3 pontos percentuais. Em inglês, a vantagem seria ainda maior – 16,9 pontos percentuais a mais em uma escola sem registro e 18,9 pontos percentuais em uma escola registrada. Curiosamente, no aprendizado de urdu, após controladas as variáveis de fundo, não se verificou qualquer diferença estatística significativa entre escolas governamentais e qualquer tipo de escola privada.

Mais Eficazes e Mais Eficientes

As escolas privadas alcançam melhores resultados porque têm mais recursos financeiros? É isto o que afirmam os especialistas em desenvolvimento, quando ocorre de reconhecerem o desempenho superior do setor privado. O *Relatório Oxfam Sobre Educação* diz o seguinte: “Há poucas evidências sólidas fundamentando a visão de que as escolas privadas têm um desempenho sistematicamente superior ao das escolas públicas *que dispõem de recursos equivalentes*.”^[37] E o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas afirma de modo ainda mais taxativo que “as escolas privadas não têm um desempenho sistematicamente superior ao das escolas públicas que dispõem de recursos equivalentes.”^[38]

Alguma das duas versões é verdadeira? Durante minha pesquisa, não consegui reunir informações detalhadas sobre os proventos e gastos de quaisquer dos tipos de escola – em geral, e compreensivelmente, os administradores das escolas privadas tinham receio de divulgar informações financeiras a pesquisadores (embora eu tenha tido acesso aos números de algumas escolas nas quais fiz estudos de caso; retornarei a esses números mais adiante), ao passo que os diretores governamentais mandavam-me requerer esse tipo de informação ao Ministério da Educação, que por sua vez não costumava ser receptivo. Ainda assim, foi possível extrair dos professores de escolas primárias alguns números relativos ao que é, no fim das contas, o elemento de maior peso nos orçamentos escolares – os salários dos professores. Estima-se que o salário do corpo docente constitua a vasta maioria (80 a 96%) de todos os gastos na receita de escolas primárias governamentais em países em desenvolvimento.^[39]

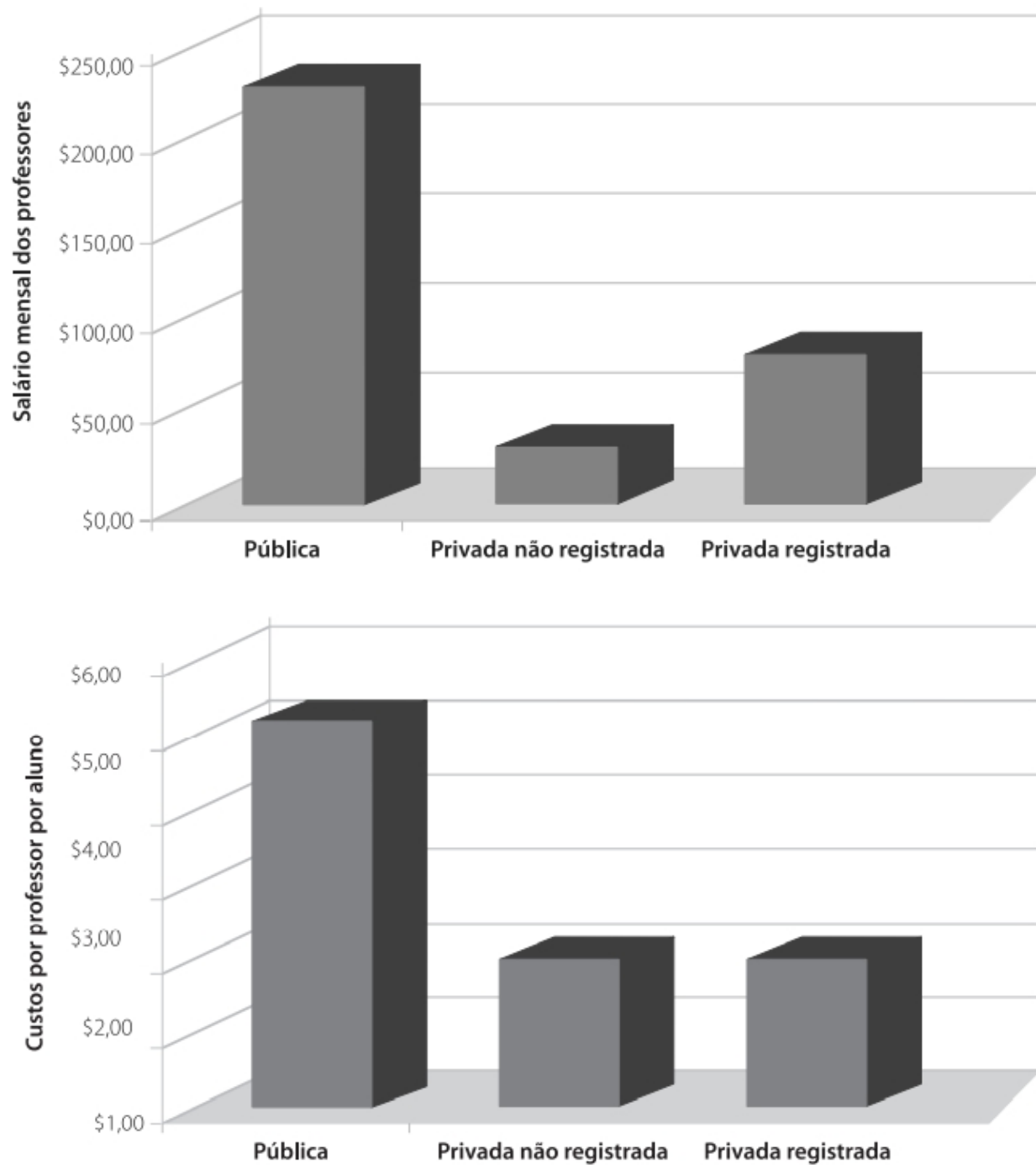
Assim, em todos os casos, o mesmo quadro começou a vir à tona: os professores de escolas públicas ganhavam consideravelmente mais do que os de escolas privadas – até sete vezes mais. Mas os altos salários daqueles não pareciam nem minimamente traduzir-se em um ensino de melhor qualidade (ver seção acima sobre o comprometimento docente), nem resultar em um

melhor desempenho das crianças (ver seção anterior sobre desempenho escolar). Mas, mesmo assim, talvez os especialistas em desenvolvimento deem um passo atrás e digam: ok, os salários podem não levar a um melhor desempenho, mas, evidentemente, os proprietários de escolas privadas estão explorando seus funcionários ao lhes pagar muito menos do que recebem os professores de escolas públicas. Isto, porém, não se confirmava em conversas com os administradores escolares. Pelo contrário, parecia haver uma considerável reserva de pessoas desempregadas dispostas a satisfazer a demanda por esse tipo de emprego. Ao invés de condenar as escolas privadas, os especialistas poderiam considerar o fato de que elas estão oferecendo um serviço público útil ao empregar milhares de graduados nos níveis médio e superior, em países onde o desemprego é um problema gigantesco entre esses grupos.^[40] E, na verdade, os salários muito menores pagos pelas escolas privadas provavelmente indicam que quem está pagando salários *altos demais* aos seus professores são as escolas públicas – que os valores negociados por intermédio dos sindicatos, dentro do monopólio do sistema escolar gerido pelo governo, são na verdade muito mais altos do que o valor de mercado para a profissão docente.

Em todos os casos estudados pela pesquisa, os professores de escolas privadas recebiam consideravelmente menos do que os de escolas públicas. Os números relativos a Délhi estão detalhados na Figura 4. Nesse caso, o salário mensal médio para professores de quarta série trabalhando em tempo integral era *sete* vezes maior nas escolas públicas do que nas privadas sem registro. Em Délhi, os professores governamentais recebiam em média 10.072 rupias (cerca de \$224,00), comparadas com 1.360 rupias (cerca de \$30,00) nas escolas privadas sem registro. Os professores do setor público recebiam cerca de três vezes mais do que os de escolas privadas registradas (que ganhavam em média 3.627 rupias, ou cerca de \$81,00).

Figura 4

**SALÁRIO MENSAL MÉDIO DOS PROFESSORES E CUSTO MÉDIO POR ALUNO
EM RELAÇÃO AO SALÁRIO DOS PROFESSORES**



Fonte: Dados do próprio autor.

Contudo, as escolas privadas sem registro tinham as menores turmas e as escolas públicas, as maiores; assim sendo, computar o custo unitário por aluno talvez ofereça uma comparação mais válida. Em nenhum dos casos, mesmo quando foi utilizada essa medida (a qual, de todo modo, talvez justifique o tamanho das turmas nas escolas públicas), se concluiu que as escolas privadas dispunham de mais recursos por aluno do que as públicas. Em todos os casos, as escolas sem registro tinham gastos por aluno consideravelmente mais baixos. As escolas públicas em Délhi gastavam quase 2,5 vezes mais por aluno do que as escolas privadas sem registro. Em todos os casos, com exceção de Ga, em Gana, as escolas privadas registradas também tinham custos por aluno mais baixos do que as governamentais.

O desempenho das escolas privadas tem-se mostrado superior ao das escolas públicas e a um custo que é normalmente uma fração do verificado nestas. E, é claro, nisso estamos considerando apenas os custos *dentro da própria escola*: as públicas são também sustentadas por uma gigantesca e dispendiosa burocracia. As escolas privadas não contam com esse tipo de financiamento.

O Caso Especial da China

Os resultados da China foram significativamente diferentes dos obtidos nos demais estudos. Minha primeira visita ao país me ensinara que o principal motivo para proprietários locais fundarem escolas privadas não era o fato de as escolas públicas serem consideradas de má qualidade, como nos outros estudos, mas simplesmente o fato de que sua localização geográfica era demasiado inacessível aos moradores de vilas pobres. Esta era também a principal razão para os pais matricularem seus filhos em escolas privadas. As crianças teriam de andar por pelo menos uma hora, frequentemente mais, e cruzar montanhas para chegar às escolas públicas. Era uma distância muito grande, sobretudo para meninas, diziam os pais. E, durante a maior parte do ano, a jornada era simplesmente impossível, por conta das chuvas e da neve.

Diante disso, os resultados que obtive podem não ser tão surpreendentes. As escolas privadas não eram, em geral, melhor equipadas do

que as públicas, e o tamanho das turmas e o comprometimento dos professores eram mais ou menos equivalentes em ambas:

- **A proporção de alunos por professor** era mais ou menos idêntica em escolas públicas e privadas: 25:0 nas privadas e 25:1 nas públicas.
- **O comprometimento dos professores** (mensurado a partir da proporção de professores ativos em sala de aula quando os pesquisadores apareceram de surpresa) também era mais ou menos o mesmo em escolas públicas e privadas. Encontramos 92,2% dos professores de escolas privadas dando aula, comparados com 89,3% dos professores de escolas públicas – uma diferença que não se mostrou estatisticamente significativa.
- **Os indicadores de saúde e higiene** eram melhores nas escolas públicas do que nas privadas. Havia água potável para os alunos em 15,7% das escolas privadas, comparados com 28,2% das escolas públicas. Havia banheiros para as crianças em 79,3% das escolas privadas, comparados com 93,5% das públicas.
- **Os indicadores de conforto e segurança** eram, em geral, melhores nas escolas públicas, embora às vezes a diferença fosse mínima. Em 87,5% das escolas privadas, havia mesas nas salas de aula, comparados com 97,4% das escolas públicas. Em 65,4% das escolas privadas, havia cadeiras e bancos para as crianças, comparados com 75,6% das escolas públicas. Em 60,3% das escolas privadas, havia luz elétrica nas salas de aula, comparados com 84,4% das escolas públicas. Havia pátios recreativos em 63,9% das escolas privadas e em 86,4% das escolas públicas.
- **Indicadores relativos a equipamentos educativos.** A grande maioria de ambos os tipos de escolas dispunha de quadros negros. Apenas uma minoria das escolas privadas (4,1%) possuía uma biblioteca, em comparação com 27,4% das escolas governamentais. Similarmente, apenas 3,9% das escolas privadas dispunham de um ou mais computadores para os alunos, comparados com 27,3% das escolas públicas.

No que pesem todas essas deficiências, vale a pena repetir que as escolas privadas, ainda assim, ofereciam aquilo que os pais mais valorizavam, isto é, uma escola que fosse acessível a seus filhos, coisa que as escolas públicas não eram, sendo, ao contrário, um tanto remotas e inacessíveis. Também é importante enfatizar que as taxas escolares tanto em escolas públicas quanto em privadas eram aproximadamente iguais. Mas as escolas privadas tinham de oferecer *todas* as instalações acima, mais salários para os professores, tudo a partir das taxas pagas pelos pais, enquanto as escolas do governo não tinham de arcar com nenhum de seus custos. As escolas públicas, em outras palavras, gastavam muito mais por aluno.

No entanto, com relação ao aprendizado dos alunos, algo muito interessante vem à tona. Para essa parte da pesquisa, testamos crianças na região de Ding Xi, que inclui o Condado de Zhang, em cujas vilas mais remotas eu encontrara as primeiras escolas privadas para os pobres no país. Escolhemos Ding Xi por ser uma das regiões mais pobres e menos desenvolvidas da província de Gansu.^[41] Ela era mais pobre do que Ling Xia, onde o DfID estava implementando seu projeto de planos de desenvolvimento escolar. Minha equipe testou 2.616 crianças em 218 escolas, utilizando testes padronizados de matemática e chinês. Dividimos as escolas em três tipos: escolas privadas geridas por proprietários (privadas lucrativas), escolas privadas geridas por moradores das vilas (privadas não lucrativas) e escolas públicas.

Em ambos os testes, *os alunos das escolas privadas lucrativas alcançaram notas maiores tanto em relação aos das privadas não lucrativas quanto aos das escolas públicas*. A pontuação média nas escolas privadas lucrativas foi 62,38% (matemática) e 68,83% (chinês), comparada com 57,72% (matemática) e 66,72% (chinês) nas escolas públicas. As escolas privadas não lucrativas ficaram em último lugar, com 53,48% (matemática) e 60,71% (chinês). Essas diferenças, embora pequenas, eram estatisticamente significativas. Contudo, deve-se enfatizar uma vez mais que as escolas públicas tinham um custo por aluno muito mais alto do que ambos os tipos de escolas privadas.

Isto é, de todas as escolas em nosso estudo chinês, as privadas lucrativas tiveram o melhor desempenho – o que põe em xeque as críticas dos especialistas em desenvolvimento ao ensino motivado pelo lucro. E, quando controlamos as variáveis de fundo, as diferenças de aprendizado entre escolas públicas e privadas não lucrativas tornaram-se insignificantes, mas as diferenças entre as lucrativas e os outros dois tipos de escolas na verdade cresceram.

Isto se deu por conta de um fator importante: as crianças em ambos os tipos de escolas privadas eram muito menos privilegiadas do que aquelas em escolas públicas – o que já era esperado, por virem de vilas muito pobres, enquanto as crianças nas escolas públicas eram naturais das vilas maiores e mais ricas. Os alunos das escolas públicas *tinham os maiores QIs* – o que é normalmente associado a um melhor aprendizado. Mais ainda, as crianças nas escolas privadas eram significativamente mais pobres do que aquelas nas escolas públicas: 93% dos pais dos alunos das escolas privadas não lucrativas e 84% daqueles nas lucrativas eram camponeses fazendeiros – a ocupação com o menor salário possível nas montanhas –, comparados com 81% dos pais de alunos de escolas públicas. Os pais de alunos das escolas privadas lucrativas também tinham a menor escolaridade, tendo em média 5,1 anos de educação, comparados com 5,4 anos dos pais de alunos de escolas não lucrativas e 6,4 anos dos pais de alunos das públicas. O mesmo se dava quanto às mães (escolas privadas lucrativas, 2,3 anos de educação, comparados com 2,7 e 3,7 anos nas escolas não lucrativas e públicas, respectivamente). Tudo isto se refletia na renda familiar média, que era menor para os alunos das escolas privadas lucrativas – 2,692 rembini (\$332,00) ao ano, comparados com 2,716 rembini (\$335,00) nas não lucrativas e 3,355 rembini (\$414,00) nas escolas públicas.

Novamente, é importante enfatizar que estes níveis de aprendizado superiores (ou iguais) demonstrados pelas escolas privadas *não* eram obtidos a custos muito altos, ao menos em função dos salários dos professores. Pois o salário docente era *muito menor* nas escolas privadas do que nas públicas. O salário médio de um professor era quase o dobro nas escolas públicas do que o pago nas privadas.

As escolas privadas na província rural de Gansu, na China, oferecem aos pais aquilo que eles desejam – uma escola próxima, ao invés de remota e inacessível. Embora definitivamente mais pobres em termos de equipamentos escolares, as escolas privadas não são inferiores em termos de aprendizado se comparadas às públicas. Elas alcançam resultados similares ou superiores, pagando a seus professores apenas uma fração do que recebem os que trabalham nas escolas públicas.

A China é um caso especial; mas ele ainda demonstra as vantagens notáveis de suas escolas privadas de baixo custo, provavelmente as escolas privadas mais remotas do planeta.

Boas Escolhas

Durante minha jornada, eu li o que tinham a dizer os especialistas em desenvolvimento sobre a educação privada de baixo custo. Eles pareciam condená-la universalmente. Mas o curioso era que pareciam condená-la sem ter qualquer evidência real para tanto. Minha pesquisa mostrou que seus juízos estavam todos equivocados. Pode ser que as escolas privadas se situem em prédios bastante precários, e talvez tenham de fato professores menos capacitados, cujos salários são muito inferiores aos valores cobrados pelos sindicatos. Mas estas aparentes desvantagens são, no fim das contas, irrelevantes. Professores bem treinados e bem pagos não são necessariamente mais comprometidos – de fato, parece se dar o oposto. O que eu descobri foi que os pais pobres matriculam seus filhos em escolas privadas *porque elas são melhores*. Elas são melhores do que as escolas públicas com relação ao maior comprometimento dos professores e ao tamanho reduzido das turmas. Elas são melhores quanto à maioria dos indicadores de qualidade escolar. Elas são melhores quanto ao desempenho dos alunos, mesmo quando se controlam as variáveis de fundo. E não apenas são melhores em todos esses pontos, como são também menos dispendiosas, ao menos com relação aos salários dos professores. Os pais não são, enfim, ignorantes. Eles sabem o que estão fazendo.

Neste ponto de minha jornada, eu estava prestes a explodir. Eu sabia que precisava compartilhar minhas descobertas com os especialistas em desenvolvimento. Mas será que eles gostariam de ouvir que os pobres haviam encontrado um modo de contornar os enormes problemas da educação pública? Era hora de descobrir.

10 Fazendo Inimigos Com Joy ao Meu Lado

Retorno ao Zimbábue

Ele atira meu caderno Moleskine sobre a mesinha à sua frente. Graças a Deus minha caligrafia é péssima; não deve ter sido possível decifrar muita coisa. Ele esteve sério enquanto folheava as páginas, e assim se mantém agora. Evita olhar para mim, eu com minha expressão aberta e receptiva que em geral funciona para cativar mesmo audiências hostis. Ele, pelo contrário, me lança um olhar furioso à meia distância. É um dos homens mais desagradáveis e virulentos que já conheci. Permito-me o capricho de pensar que é também um dos homens mais feios em que já pousei os olhos; e incongruente, por tudo o que está dizendo. Sua camiseta em estilo africano, com a gola larga e os dizeres “Avante Zanu-PF, Abaixo o Colonialismo”, não combina com seu boné de beisebol, fazendo propaganda de uma marca americana, e seus tênis da Nike. Mas, sentado diante dele, ele em sua cadeira giratória de couro e eu em um banco de madeira, não faço ideia de como tudo isso vai terminar.

Começo a sentir aquele arrepio terrível na região lombar – coisa que só senti uma ou duas vezes na vida, e há muito tempo, quando tive de brigar com enormes e feios e ameaçadores desafetos na escola, mas reconheço imediatamente. É um formigamento profundo, em algum ponto próximo à base da espinha, ou seria no intestino? Talvez seja o corpo se preparando para evacuar e fugir do perigo. Mas eu não posso fugir.

Estou de volta ao Zimbábue, na sede regional do partido da situação, Zanu-PF, em Marondera, a uns 100 quilômetros da capital Harare. Pior ainda, estou no obscuro escritório de segurança, num subterrâneo sem janelas, sentado diante do chefe de segurança regional. A única saída está bloqueada por seu assistente, que, com uma expressão completamente nula, vigia a porta fechada. Estamos a dois dias das eleições de abril de 2005, que devolverão o poder a Robert Mugabe sob intensas acusações de fraude eleitoral. Dois jornalistas ocidentais que trabalhavam disfarçados para o jornal britânico *Sunday Times* acabam de ser presos tentando sair de Harare e mandados à famosa prisão Chikurubi, de onde terão sorte se escaparem ilesos.

Ele me ignora. Tentei falar com ele, valendo-me de meu domínio limitado do idioma shona, a língua da maior tribo do Zimbábue, que aprendi 22 anos atrás quando era professor de matemática no país e ajudava a construir o novo regime de Mugabe. Minhas tentativas de falar o idioma local

normalmente provocam o riso amistoso dos zimbabuanos. Mas ele me ouve com desconfiança; não sou bem-vindo em seu mundo, e meu futuro está em suspenso. Não há espaço para amizade ou camaradagem aqui. Ele se dirige a meus novos amigos, que estão sentados ao meu lado. Eles falam rápido em shona; eu não entendo nada. Mas capto o essencial. Não sou bem-vindo.

A um de meus lados está a Sra. Joy Farirai, proprietária da Escola Amanhecer Luminoso (*Bright Dawn School*), localizada na periferia de Marondera. Do outro está seu filho de 21 anos, Tichaona, que administra as finanças da escola. Conheci ambos há apenas 45 minutos. Às 9h00 da manhã, precisamente, eu havia chegado à porta de sua escola em um velho táxi surrado.

A Sra. Farirai aparentara nervosismo e desconforto quando apresentei a mim e a Leonard, um jovem zimbabuano que nos últimos três dias vinha sendo meu guia; já Tichaona foi mais acolhedor. Houvera uma ligação telefônica, pelo que pude entender. Tichaona explicou que sua mãe, após eu falar com ela na noite anterior, contara ao presidente da associação de pais e professores (APP) sobre a presença de um visitante, apenas para se manter dentro da regularidade. Agora ele queria me conhecer – o que parecia justo. “Nós temos de conversar com ele antes de você conhecer a escola”, explicou Tichaona com um sotaque inglês agradavelmente forte. Faz parte, eu pensei. Estou sempre disposto a conhecer funcionários do governo e me manter dentro da regularidade.

Por diversas vezes a Sra. Farirai havia tentado contatar o tal presidente pelo telefone fixo. Depois de algum tempo, conseguiu. “Ok”, ela disse, “ele está em seu escritório. Por ora nós vamos apenas fazer a visita; conversamos direito mais tarde.” Entramos no táxi e percorremos uma curta distância. Quando passamos diante de nosso hotel, Leonard exclamou que havia esquecido seu “pequeno relógio” no quarto e precisava ir até lá buscá-lo: eu não queria ir ajudá-lo a procurar? Somente mais tarde aquilo me pareceu estranho – o relógio devia ser *tão* pequeno que, desde o momento em que o conheci, Leonard me perguntava as horas. “Não seja bobo”, eu disse, “preciso conhecer o presidente da associação.” Fiquei incomodado com sua insistência, pensando que só agora percebia com quem estava lidando. Ainda no café da manhã eu refletira sobre como Leonard vinha sendo respeitoso comigo e com meu trabalho durante aqueles três dias; agora, tornara-se insolente e irritável. Ele então mudou de tática: “Você precisa pegar sua mala”, insistia. Eu insistia de volta que poderia pegá-la mais tarde. Então nós o deixamos no hotel e viramos a esquina, entrando pelo imponente portão de aço da sede regional do Zanu-PF. Naquele momento, isto me provocou não mais do que um riso interno

– quer dizer que o presidente da APP é também presidente da filial regional do Zanu PF!

Embora o presidente tivesse estado lá cinco minutos antes, quando telefonamos, agora havia misteriosamente desaparecido. Fomos levados à sala de segurança no subterrâneo, onde um funcionário do Zanu-PF nos questionou com virulência. O que eu estava fazendo ali? Por que queria visitar escolas privadas? Então saiu abruptamente, retornando 15 minutos depois com o chefe de segurança regional.

Ele conversa com Joy e Tichaona por algum tempo; eles discutem; o homem não se satisfaz. Então dirige-se a mim:

“Por que você está pesquisando nossas escolas privadas? O que você declarou quando passou pela imigração?”, pergunta, sempre sério.

“Eu disse que vinha visitar alguns amigos e também a negócios”, respondi com sinceridade. Eu havia marcado ambas as opções no formulário de imigração.

“Mas você não deveria estar aqui fazendo pesquisa. Você está aqui ilegalmente.”

“Não, não, não estou, fazer negócios também quer dizer fazer pesquisa.”

Ele ri pela primeira vez, mas não é um riso de contentamento. “Negócios são negócios, pesquisa é pesquisa. Você precisa de uma permissão completamente diferente para fazer pesquisa. Você está aqui ilegalmente.”

“Oh”, eu respondo. Começo a me sentir desconfortável. Mais tarde não me orgulhei de, tentando justificar minha visita, ter envolvido meus novos parceiros naquela confusão, os quais talvez preferissem ficar de fora do assunto: “Estou visitando amigos. Vim visitar alguns amigos daqui, que por acaso têm uma escola, para ver se seria possível eu *voltar em outro momento* para então fazer a pesquisa. Aí, sim, eu buscaria permissão; eu não faria nada ilegalmente.”

Ele balança a cabeça com desdém. “Não, você está aqui ilegalmente. Em todos os países é a mesma coisa, é uma questão de imigração; nós não poderíamos visitar o seu país e ir a uma escola sem permissão; seríamos expulsos no mesmo momento.” Esse pensamento parece lembrá-lo de outros mais doloridos. Ele continua: “Há muitos zimbabuanos sendo expulsos da Inglaterra”, ele cospe a palavra com desprezo, como se o simples ato de pronunciá-la fosse vil. “Zimbabuanos são expulsos da Inglaterra todos os dias –

como vocês ousam expulsar zimbabuanos, é algo muito vergonhoso para nós, você consegue imaginar a vergonha que isso nos causa?”

Ele tira um lenço do bolso da calça e limpa as copiosas gotas de suor que escorrem em sua testa. Eu não me sinto transpirar, embora esteja bastante quente aqui embaixo. “O problema com vocês ingleses é que vocês ainda nos colonizam, vocês ainda pensam que são nossos mestres...”

Estranhamente, nesse ponto eu decidi intervir e contradizê-lo: “Mas isto foi há 25 anos; é claro que não pensamos mais desse jeito!”

Ele não gosta de ser contrariado. Desvia o olhar de mim e aponta para o meu caderno: “Então por que você escreve essas *porcarias*?”

Não é uma pergunta que necessite de resposta: “Por que você escreve essas porcarias sobre nós?”

Era verdade; meu caderno era uma prova bastante consistente. O que eu havia escrito? Apenas coisas triviais sobre como eu estava no Zimbábue hospedado com um velho amigo de meus tempos de professor, Peter, um zimbabuano branco, e sua esposa shona, Caroline. E sobre como ambos haviam afirmado peremptoriamente a inexistência de escolas privadas para os pobres no Zimbábue; que dessa vez eu não devia esperar pelo contrário, pois, *oh, meu caro, “o Zimbábue é insuperável tendo Mugabe como líder; insuperavelmente miserável, insuperavelmente tenebroso.”* E também sobre o trabalho de detetive que sempre faço, dessa vez tentando uma tática diferente: eu perguntara a Caroline, que dava aulas em um centro governamental de treinamento de professores, como andava o estado de espírito dos professores de escolas públicas. Anotei em meu caderno sua resposta: “O estado de espírito é o pior possível. Os professores não ganham o suficiente. A maioria dos meus alunos só estão lá para obter diplomas e conseguir o emprego público que lhes foi prometido. ‘Se você compra amendoins, atrai macacos’, como diz o ditado, e macacos são preguiçosos.” E também anotei minha observação de que, se os professores do governo eram realmente tão ruins, isto significava uma boa probabilidade de haver escolas privadas de baixo custo, caso o Zimbábue fosse minimamente parecido com os outros países que visitei.

No caderno também havia detalhes sobre o trabalho de detetive que fiz em seguida, embrenhando-me por becos, quase acreditando em Peter, Caroline e todas as outras pessoas com quem conversei em Harare, mas por fim encontrando o que procurava em Dzivaresekwa. Esse era um dos “distritos negros” construídos pelo governo da Rodésia a algumas milhas de Harare, na

estrada principal de Bulawayo, para abrigar os trabalhadores africanos em um local que fosse o mais distante possível dos bairros brancos. Ainda era uma região muito pobre e superlotada. Nós fomos até lá depois de termos dado uma carona a Leonard, que trabalhava em uma pequena reserva de caça na saída de Harare, perto do aeroporto, e que viria a ser meu guia durante minha viagem a Marondera. Durante o percurso, vimos pássaros belíssimos: martins-pescadores iridescentes, alvéolas sarapintadas africanas, jacanas, andorinhas – escrevi sobre todos. Mas o mais empolgante para mim, segundo escrevi obsessivamente em meu caderno, foi ouvir Leonard dizer que tinha um amigo que era professor em uma escola privada de baixo custo naquele distrito.

Minhas notas sobre Dzivaresekwa eram mais positivas, embora fosse improvável meu interrogador as ter lido. Eu comparava favoravelmente Dzivaresekwa a lugares como Kibera e Makoko, dizendo que lá tudo parecia positivamente rico em comparação com esses lugares – bangalôs de tijolo cuidadosamente planejados, charmosos embora minúsculos, com pequenos jardins, pobres decerto, mas não do mesmo modo como as favelas do Quênia e da Nigéria eram pobres. É verdade que também havia muitas pessoas vivendo em barracos nesses pequenos jardins, mas tais barracos não eram diferentes dos locais onde *todos* moravam nas favelas de outros países africanos. As condições de vida do Zimbábue me deixaram positivamente surpreso. Mas me arrependi de ter tomado nota de algumas pichações que vi pelos muros, proclamando “Fora Mugabe.”

Nas anotações sobre Dzivaresekwa havia abundantes comentários sobre as escolas privadas de baixo custo que eu encontrara ali – mas minha caligrafia era tão ruim que o interrogador dificilmente teria entendido tudo. Por exemplo, sobre a Escola Fonte de Alegria (*Fount of Joy School*), que alugava a propriedade da igreja homônima, mas não tinha nada a ver com a igreja. Eu anotei o valor das taxas e o motivo por que o proprietário, Edwin, um homem de quase 40 anos, muito amigável, articulado, erudito e de fala mansa, havia aberto a escola – motivo esse que não soaria bem aos ouvidos de um funcionário do governo, menos ainda de meu interrogador. Minhas notas diziam que muitos migrantes das áreas rurais não tinham permissão para frequentar as escolas públicas, por conta do sistema de zonas. Se você não fosse morador oficial do distrito, não podia frequentar a escola pública da região. “Nós aceitamos alunos de quaisquer lugares, nós não discriminamos”, dizia Edwin em uma fala que registrei. “Diferentemente das escolas do governo”, anotei ao lado. E Edwin relatou que sua escola “ensina bons valores cristãos, dá boa orientação quanto a moralidade e religião. Nas escolas do

governo, eles têm ... outros valores, e os pais preferem a nossa abordagem.” Também registrei as opiniões de Edwin sobre uma escola primária privada que havia ali perto, onde as crianças assistiam às aulas embaixo de árvores e não em salas, e que estava sofrendo ameaças de fechamento imediato: “Tudo isso faz parte de uma batalha pela educação. Sentar embaixo de uma árvore não é uma atividade criminosa.”

Outra escola privada de baixo custo sobre a qual eu tomei notas era o Colégio Alvorada (*Daybreak College*), uma escola secundária que acabara de abrir ali perto. O dono era um jovem de 25 anos chamado Watson, que tinha sido professor em outra escola privada de baixo custo, mas decidira iniciar um negócio próprio. Seu pai morrera recentemente e, com o “pequeno dinheiro” legado à família, Watson expandira sua casa e construíra um prédio de tijolos com seis salas de aula. A família vivia nos dois cômodos originais, pelos quais se passava para chegar à escola. Eu registrei sua motivação para iniciar aquele empreendimento – como havia uma escassez aguda de escolas secundárias no distrito e arredores, seu desejo era suprir essa demanda. E também havia o fato de que as escolas do governo aceitavam apenas aqueles que tiravam as notas mais altas nos exames públicos, deixando de lado os menos inteligentes. Watson tinha originalmente desejado ir à universidade, mas não tinha recursos para tanto; com o falecimento de seu pai, “Tornei-me automaticamente o provedor da família.” Eu registrei que as taxas cobradas por ele eram mais baixas do que nas escolas do governo e que ele tinha agora 72 alunos, mas podia – e era o que faria em breve – acomodar 300 em dois turnos. Tomei nota de que Watson parecia ter refletido muito sobre marketing, ao ponto de vestir uma camiseta estampada com o nome da escola. E anotei, palavra por palavra, algo que ele me disse: “Nossa própria pesquisa de mercado mostra que os motivos pelos quais os pais preferem nossa instituição é a proporção de alunos por professor; nas escolas do governo, são 60 para 1, na nossa são 20 para 1, então em uma escola pública os alunos dispõem muito menos da atenção do professor. Às vezes as turmas nas escolas públicas chegam a 200 alunos, então os professores perdem o estímulo para tentar fazer a diferença. Os professores muito raramente aparecem para trabalhar, eles faltam o tempo todo. Mas, na minha escola, se você não vier trabalhar, tem de se explicar, e se sua explicação não for satisfatória, então você está fora.” Eu também tinha em meu caderno uma cópia do código de conduta cuidadosamente elaborado por Watson para seus funcionários, do qual ele entregava cópias a todos os novos membros de sua equipe e que ficava pendurado na parede de seu escritório. Transcrevi ainda Watson me dizendo que as escolas do governo tinham um problema sério com

o comportamento dos professores. (O que me fizera recordar histórias semelhantes de quando eu havia sido professor no Zimbábue: relatos de professores tendo relações sexuais com alunos. E, quando as garotas engravidavam – o que acontecia com frequência –, eram expulsas da escola, enquanto os professores mantinham seus postos.) Este é o item número 1 do código de conduta de Watson: “1. Nenhum funcionário da escola tem permissão para se envolver emocionalmente/manter relações indecentes com alunos, tanto dentro quanto fora da escola. Qualquer funcionário flagrado em situações sexuais com alunos será automaticamente demitido e entregue à polícia.” Em seguida vêm instruções estritas sobre pontualidade (“Todos os funcionários devem chegar ao trabalho às 7h00 a.m.”), faltas (“Nenhum funcionário deve ausentar-se sem um motivo genuíno. Em caso de falta por motivo de doença, um atestado médico deve ser apresentado. Não apresentar atestado médico ou dar notícias é uma falha passível de multa.”), e outras questões importantes. Eu comentava em meu caderno sobre como Watson parecia estar lidando de forma muito positiva com “os problemas muito sérios e reais enfrentados pelas escolas do governo.” E também sobre o festival de teatro promovido pela escola, com peças criadas pelos próprios alunos, o qual presenciei porque minha visita coincidia com o penúltimo dia do período. Minhas notas discorriam sobre como “os alunos são ótimos atores, cheios de vida, exuberantes, alegres.” Aquela não era apenas uma escola de fachada.

E registrei muitos outros detalhes, também, sobre as muitas outras escolas privadas de baixo custo que acabei encontrando. E escrevi, por fim, sobre como uma mãe nos falara a respeito da Escola Amanhecer Luminoso, em Marondera, onde sua família vivia, e sobre minha jornada com Leonard para visitar a proprietária Joy – que agora está sentada ao meu lado, lançando-me um olhar que parece dizer que tudo ficará bem, enquanto o chefe de segurança regional do Zanu-PF prossegue com sua invectiva.

“Que tipo de merda é essa que você escreveu aqui? Vocês ingleses, vocês ainda são uns racistas colonizadores.”

Eu já disse a ele que vim ao Zimbábue quando era jovem, que dediquei anos de minha vida trabalhando pelo seu povo. Disse, com sinceridade, que amo o Zimbábue mais do que qualquer dos países que visitei, por ter sido meu “primeiro amor”, o lugar onde passei meus anos de formação. Não sei mais o que dizer. Mas eis que digo tudo de novo, minha voz agora implorando, desconfortável. Ele rosna em resposta: “E como você pode afirmar que é amigo do Zimbábue? Só porque você veio para cá vinte anos atrás trabalhar como professor? Mas a verdade é que muitos dos seus compatriotas

vêm aqui e fingem se importar conosco, dizem que farão isto e aquilo, que farão tudo por nós, mas depois vão embora, voltam ao seu país e escrevem injúrias sobre nós; vocês são todos assim, nós não precisamos do seu interesse. Seus imperialistas britânicos, vocês todos pensam que ainda governam o Zimbábue, mas veja só, não governam, nós agora somos soberanos e independentes, e você está aqui fazendo coisas ilegais.”

Então ele se volta a Joy e Tichaona; eles de novo discutem; ele ora me lança um olhar de fúria, ora me ignora, enquanto os três conversam em shona. Como isso vai terminar?

Mas eis que termina. Ele atende uma ligação telefônica. Escuta. E então diz: “saiam daqui.”

Nós nos levantamos. Ele recusa meu aperto de mão e meu adeus em shona. Mas eu vou embora com os outros! Nos apertamos dentro do táxi que ainda esperava, saímos da área do prédio e encontramos Leonard, que nos aguardava ansioso. “Eu estava realmente preocupado com você”, diz. E o engraçado é que, até antes daquela entrevista, eu não teria nada de negativo a dizer sobre o Zimbábue – como bem observara meu amigo Peter, eu vinha tendo contato apenas com as coisas boas desse país que eu tanto amava, e já estava convencido de que os jornalistas exageravam os problemas locais para se promover, para fazer com que suas aventuras soassem mais gloriosas. Me parecia que a pobreza e a corrupção do Zimbábue não eram nada se comparadas à realidade dos outros países africanos que eu visitara. Durante toda a minha jornada até então, eu vinha transitando ileso pelas cidadelas e áreas rurais, conversando com quem eu quisesse, vendo tudo o que me interessasse. O chefe de segurança regional do Zanu-PF como que poluía isso.

Nós deixamos a sede do partido, agora rindo juntos, e meu alívio é flagrante. Agora, sim, estou suando! Eu digo aos dois que não precisam conversar comigo, que não quero colocá-los em perigo novamente. Não, não, eles insistem. Eu insisto também – após deixá-los de volta na escola, os deixarei em paz. Mas a insistência deles é maior. “Meu caro”, diz Joy, “todos estamos precisando de uma xícara de chá.” É fato, eu estou realmente precisando de uma xícara de chá. Então nós seguimos viagem, porém, significativamente, não em direção à escola, mas à casa da irmã de Joy, a algumas milhas da cidade.

Agora nós rimos juntos; ter compartilhado aquela experiência no porão de interrogatório obviamente nos aproximou. Conversamos sobre o que tenho visto ao redor do mundo ao longo minha jornada. E, à medida que eles me contam sobre o que já conquistaram com sua escola e sobre o que ainda

planejam fazer, me dou conta de que estou diante de dois empreendedores espetacularmente dinâmicos, cujo trabalho tem um valor imenso para o Zimbábue. A escola de Joy começara com 15 alunos em 1998 e agora tinha cerca de 300; era a única escola nativa do país com turmas que iam do maternal ao segundo grau, segundo me disse a própria Joy. Ela também abrira uma segunda escola no interior rural do país, em Weya, perto das Headlands. Nesta, além das disciplinas regulares, as crianças tinham outros cursos, como criação de aves e porcos, soldagem e costura, além de administrar uma loja – disciplinas técnicas que serviam ainda para angariar fundos para a escola e formar novos empreendedores. Joy também tinha recebido pedidos para abrir uma terceira escola em Macheke e expandir sua rede até Mutare, Odzi e Nyazura – todas cidades das Eastern Highlands, onde eu havia morado muitos anos antes –, onde as comunidades locais haviam prometido lhe dar terras, tamanho era o interesse pelo trabalho que ela fazia em Marondera. E Joy queria transformar sua instituição de Marondera em uma universidade. “Meu caro”, disse ela, “eu quero ter um empreendimento educacional completo.” E Tichaona, seu filho, que levava muito a sério sua função de administrador financeiro do negócio, estava atualmente cursando um MBA na Universidade Aberta do Zimbábue, na qual ele já se graduara em administração financeira. Compartilhamos muitas histórias, e eu me sentia incrivelmente inspirado por tudo o que aqueles dois já haviam conquistado e ainda planejavam fazer no futuro.

Quando nos despedimos, eu faço a pergunta óbvia que por algum motivo esquecera de fazer durante a euforia de ter sido libertado: “Por que o chefe de segurança me liberou?” Joy diz que talvez eles tenham acreditado que eu era inofensivo; e, além do mais, a filha do presidente regional do Zanu-PF estudava na Amanhecer Luminoso. Evidentemente, se ele era o presidente da associação de pais e professores da escola, teria de ter um filho matriculado lá. “Então a filha dele não estuda em uma escola do governo?”, pergunto. Joy ri: “Nossa escola é melhor. Todos eles sabem disso.” E acrescenta: “Eles não machucariam você, não comigo ali. Eles só estavam tentando assustar você.” Com Joy ao meu lado, eu estava seguro.

Nos despedimos, e Leonard e eu pegamos uma carona de volta a Harare; seis pessoas apertadas em um carro minúsculo e vagaroso. Na saída de Marondera, somos parados pela barreira policial, somente o nosso carro – todos os outros da fila têm permissão para seguir. Meu coração aperta; teria o Zanu-PF enviado uma mensagem via rádio ordenando minha prisão? Sem Joy ao meu lado, estou em perigo? Mas nada de extraordinário acontece; o motorista

mostra seus documentos, paga os valores de praxe e nós seguimos viagem até Harare.

Essa foi a única situação em que me senti verdadeiramente ameaçado durante minha pesquisa. Mas não foi a única em que tive de enfrentar ânimos tensos. Quando apresentei os resultados de meu trabalho a acadêmicos e especialistas em desenvolvimento, senti que, se eles pudessem ter me trancafiado em algum porão escuro, o teriam feito com prazer. Alguns me acusaram de imperialista, racista e colonialista, exatamente como o interrogador do Zanu-PF. E, embora eu nunca mais tenha sentido aquele formigamento pavoroso na base de minha espinha, passei por alguns maus bocados.

Meu colega da Universidade Newcastle, Professor Sugata Mitra – cujo trabalho na Índia mostrou como crianças pobres podem aprender através da Internet sem a assistência de professores – uma vez me disse que, sempre que se sentia apreensivo antes de dar uma palestra importante, ele olhava para a fotografia das crianças ajudadas por seu trabalho, e isso lhe dava inspiração para prosseguir com sua fala e ignorar seus nervos ou um público potencialmente hostil. Eu guardo comigo uma fotografia minha ao lado de Joy, e também uma com Reshma – uma mulher muçulmana cuja escola privada atende a crianças pobres em Hyderabad –, as quais uso para o mesmo fim. Se Joy e Reshma conseguem enfrentar todas as dificuldades e ultrapassar todos os obstáculos que encontram em seu caminho para dar aos pobres uma educação digna, então eu também consigo seguir em frente e divulgar minhas descobertas.

De volta à Inglaterra, logo após meu retorno do Zimbábue, eu apresentei alguns de meus resultados em uma importante conferência sobre educação e desenvolvimento em Oxford. Apresentei-os, na verdade, em diversas conferências acadêmicas; mas essa resume todas as outras. Expus as linhas gerais de minhas descobertas sobre as escolas privadas que atendiam à maioria da população escolar em áreas pobres da África e da Índia. Também a China tinha algumas interessantes lições a ensinar nesse sentido. Eu expliquei que, após testar muitos milhares de crianças e observar alguns milhares de escolas, as instituições privadas se haviam mostrado superiores às públicas com relação a indicadores de qualidade e ao desempenho dos alunos. E tudo isso por uma fração do custo das públicas. Disse ainda que a educação primária universal talvez não seja tão benéfica como tantos acreditam, pois parece ter como efeito o esvaziamento de escolas privadas que, quando ativas, prestavam melhores serviços aos pobres. Ao menos, era assim no caso do Quênia...

Quando terminei minha apresentação de PowerPoint e o presidente da conferência abriu espaço para perguntas, um professor, metaforicamente atirando meu caderno diante da mesinha à minha frente, discordou de tudo o que eu dissesse: “Tooley está arando um nicho solitário, e que pode permanecer assim por um longo tempo.” Outro levantou-se para criticar minha abordagem: “O trabalho de Tooley é perigoso, nas mãos erradas pode levar à derrocada da educação estatal.” “Você pintou um belo quadro dos mercados educacionais”, disse outro, “mas será que nunca ouviu falar de falhas de mercado?” Suspirando profundamente, um outro disse: “Não importa o que mostram suas evidências. Estatísticas, estatísticas, estatísticas, quem se importa com estatísticas? A educação privada nunca será pró-pobre.” Os especialistas em desenvolvimento são todos pró-pobres. Eu, por encorajar a opção das famílias pobres pela educação privada, não era: “Os pobres têm de utilizar a educação estatal porque não devem pagar taxas.” Uma jovem sentada à frente expressava a mesma rejeição implacável: “Você obviamente não sabe nada sobre direitos humanos. A educação gratuita e obrigatória é um direito consagrado pela Declaração Universal!” Um professor indiano já idoso, mais educado do que os demais, também havia, no entanto, discordado de toda a minha fala: “Você está negando aos outros aquilo de que você mesmo usufruiu”, sorriu ele, “O único modo como seu país conseguiu desenvolver-se foi através das escolas governamentais gratuitas. Por que você nega isso ao resto do mundo?”

Eles estavam unidos em torno da necessidade de rejeitar minhas descobertas. Por que eu ignorava todos os muitos bons motivos pelos quais é amplamente sabido que a educação privada não pode ser parte de qualquer solução visando à “educação para todos”? Por que eu ignorava os muitos bons motivos para se afirmar que os mercados são impróprios para o setor educacional – que o atalho ao comprometimento, que explorei no capítulo anterior, tem de ser abandonado em favor do longo caminho político? Por que eu era tão perverso e ignorava tantos anos de sabedoria acumulada sobre o assunto?

Após minha apresentação, o presidente da conferência, professor de um dos principais departamentos europeus sobre educação, me chamou em privado. Ele tentava me ajudar: “Você é ingênuo, ingênuo demais, por dizer tudo isso. Você nunca mais conseguirá um emprego. Seja razoável, meu camarada.”

Cinco Bons Motivos?

Que bons motivos são esses? Cada uma das objeções acima sintetiza um dos principais motivos oferecidos pelos especialistas em desenvolvimento para rejeitar a educação privada de baixo custo como parte de uma solução – excetuada a questão da má qualidade, que já discutimos. Li sobre esses motivos durante minha jornada, os debati com os mais diversos interlocutores e os considerei em relação ao que estava vendo por conta própria. Quanto mais eu via, menos convincentes eles me pareciam.

O primeiro motivo é o mais fácil de refutar. Trata-se do que um dos ouvintes da conferência tinha em mente quando disse que minhas ideias eram “perigosas” – que, se utilizadas pelas pessoas erradas, poderiam levar à “derrocada da educação estatal.” Eu li isso em diversos lugares. O Relatório PROBE dizia que, se os pais pobres financiarem a educação privada, isto “representa um perigo real de se minar o sistema escolar governamental.”^[42] Para Kevin Watkins, o autor do *Relatório Oxfam Sobre Educação* e agora diretor do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PDNU), os pais não deviam “retirar seus filhos do sistema educacional público e colocá-los em escolas privadas”, pois isso “reduz a pressão familiar para que se melhorem as escolas do governo.” Era o que eu tinha ouvido tempos atrás, quando Sajitha Bashir me questionou após minha primeira visita às ruelas de Hyderabad. Ou seja, os especialistas temiam que, se os pais pobres continuassem a debandar em massa da educação pública, a própria existência de uma educação financiada pelo governo fosse ameaçada.

Mas para mim isto assemelhava-se àquilo que os americanos chamam de “no-brainer”, isto é, uma questão cuja resolução não precisa de muito esforço mental. Se a educação dos pobres é o que desejamos, que diferença faz se eles a obtêm no sistema público ou no privado? Se as escolas privadas pudessem tornar-se acessíveis a todos, incluindo os mais pobres e mais excluídos, e também as meninas – e pode haver modos de se alcançar isso (ver abaixo) –, e se sua qualidade, já superior do que a oferecida pela alternativa governamental, puder ser melhorada através de um financiamento criterioso (novamente, ver abaixo), então, da perspectiva dos pobres, por que seria relevante o fato de isto enfraquecer o sistema estatal, uma vez que a educação para todos fosse uma realidade consumada? Como observou certa vez o líder chinês Deng Xiaoping: “Quem se importa se o gato é preto ou branco? É um bom gato desde que cace os ratos!” Por que os pobres se importariam com a cor do gato?

O segundo principal motivo pelo qual a educação privada não era a melhor solução para os pobres tinha a ver com “falhas de mercado.” Os

especialistas em desenvolvimento tendem a usar este termo como sinônimo de a educação ser um “bem público” e de haver “externalidades” educacionais que precisam ser consideradas. A essência dessa ideia, que talvez seja surpreendente dada a forma complexa como é normalmente exposta, é na verdade algo muito simples. O PDNU a descreve do seguinte modo: os governos devem “financiar e oferecer” educação primária porque “os preços de mercado sozinhos” são incapazes de capturar o “valor intrínseco e os benefícios sociais” da educação. Por que não? Porque a educação básica “beneficia não apenas o indivíduo que obtém conhecimento, mas igualmente aos demais membros da sociedade, melhorando os hábitos gerais de saúde e higiene e aumentando a produtividade dos trabalhadores.”

A ideia básica, então, é que há benefícios sociais inerentes à obtenção de educação pelas pessoas. Se um pai educa seu filho, este filho, segundo a teoria, contribuirá com a sociedade sendo mais saudável, mais produtivo no trabalho, sendo alfabetizado, e assim por diante. Mas estes benefícios *públicos*, em tese, não são refletidos no preço de mercado da educação, gerando o que se chama de “falha de mercado.” Isto é, se o estado não oferecer e financiar a educação, o número de pessoas comprando educação do tipo correto não será suficiente para promover estes benefícios sociais. Este era o argumento do crítico da conferência contra minha posição.

Já debati internamente com esse problema, e não me parece uma objeção tão poderosa quanto os especialistas em desenvolvimento imaginam que seja. Suponha-se que estamos em um sistema onde não existem oferecimento e financiamento públicos da educação. Uma mãe pobre está decidindo se seu filho irá à escola ou não. O ensino privado tem um certo custo, e os recursos dela são muito limitados. Ela certamente valoriza os benefícios que a educação oferece à sociedade em geral. Ela valoriza a baixa incidência de doenças, os benefícios da democracia e a coesão social – em termos muito práticos. Digamos que ela adoça gravemente, e que a doença talvez até já tenha matado alguns de seus filhos. A falta de democracia produz burocratas corruptos que atormentam extorquindo subornos. A falta de coesão social gera revoltas coletivas, que afetam negativamente o sustento de sua família. Ela claramente se beneficiaria com a educação de cada um de seus filhos.

Mas, pesando tudo, ela decide que seu filho não vai estudar, pois julga mais útil empregar seus recursos de algum outro modo. Ela pode “pegar carona” na educação obtida por outros, de modo que alguns benefícios sociais talvez cheguem até ela. Porém, todas as outras pessoas estarão em situações semelhantes e farão os mesmos cálculos, tendo como resultado que a sociedade

não se educará e ninguém se beneficiará. Este é o suposto problema da ação coletiva que tanto preocupa muitos dos especialistas em desenvolvimento.

Mas é realmente um problema tão sério? Com certeza não: porque a mãe pobre também sabe que existem benefícios *privados* que se obtêm pela educação – especialmente para uma pessoa pobre, pois, precisamente como os especialistas argumentam, estudar é um dos melhores modos de se sair da pobreza. E a criança educada não apenas terá a chance de conseguir um emprego de classe média, mas também provavelmente ajudará seus pais quando ficar mais velha. Então, ao invés das conclusões pessimistas alardeadas pelos especialistas em desenvolvimento, um resultado muito mais favorável vem à tona: pelo fato de esses benefícios *privados* serem tão grandes, a mãe pobre pagará taxas para educar seu filho, mesmo que isto signifique sacrificar outros bens. E assim também farão muitos outros pais, de modo que todos desfrutarão dos benefícios sociais da educação, mesmo que estes não tenham tido parte significativa na decisão familiar de educar as crianças.

Os pontos chave parecem ser o custo do ensino e o valor dos benefícios privados. É um erro assumir triunfantemente que o custo do ensino será tão caro e os benefícios tão pequenos que os pais decidirão não mandar seus filhos à escola. O modo correto de se abordar o problema não é em abstrato, como fizeram meus críticos na conferência e o PNDU, mas observar as evidências e ver se os pais pobres estão realmente dispostos a gastar com educação e produzir os benefícios sociais desejados.

As evidências reveladas por minha pesquisa demonstram bastante categoricamente que os pais pobres *têm* condições de pagar pelo ensino de seus filhos, pois isto de fato é o que eles já estão fazendo. Em áreas de favela, a vasta maioria dos pais *estão* preparados para pagar, e estão pagando. Deste modo, me parecia – e ainda parece agora – que isto basta para refutar o argumento da “falha de mercado.” Os pais pobres mostraram que não existe problema de ação coletiva e nenhuma base para se supor que as externalidades da educação levarão a falhas de mercado. Os benefícios privados são suficientes para fazer os pais pagarem pela educação e, daí, usufruir dos benefícios sociais que emergem de tal decisão. Mais ainda, eu descobri que o preço pago pelo ensino também ajuda a financiar bolsas para os pobres da sociedade – este é outro ponto de vista pelo qual considerar o fato de que os donos de escolas oferecem ensino gratuito ou com desconto a até 20% de seu público. Assim, não apenas os pais estão dispostos a pagar pela educação de seus filhos, eles também estão aparentemente dispostos a subsidiar o custo de outros que não são tão afortunados quanto eles. Mais ainda, como a qualidade

da educação em escolas privadas financiadas por pessoas físicas é superior à oferecida pelo setor governamental, os benefícios sociais resultantes da educação tendem a ser também proporcionalmente maiores. E, porque o financiamento e a administração das escolas privadas são localizados – não dependentes de ajuda internacional como a maioria das escolas públicas nos países que pesquisei – estas geram uma atividade econômica doméstica autossustentável que inexistente no caso das escolas públicas. Como economias nativas e autossustentáveis são o objetivo final dos países em desenvolvimento, o ensino privado representa intrinsecamente um passo mais largo em direção ao desenvolvimento. As escolas privadas, em outras palavras, parecem ser *superiores* às governamentais quanto à produção de bens públicos. Tudo isto, creio eu, indica que o segundo “bom motivo” não apenas não é válido, como na realidade o que se dá é exatamente o oposto do que ele afirma.

O terceiro motivo deriva da ideia do “pró-pobre.” É claro que é uma ideia resultante de um desejo bem intencionado de fazer com que nenhuma criança seja deixada para trás. De modo que o financiamento estatal aparece como a única maneira de se ter igualdade na educação, pois, se as pessoas pobres tiverem de pagar taxas escolares, algumas podem não ter condições para tanto, “e assim dificilmente deixarão a linha de pobreza.” Novamente, em teoria, tudo isto parece plausível. Mas os mesmos especialistas em desenvolvimento que usam tal linha de argumentação parecem não ter qualquer dificuldade para admitir que o próprio sistema vigente de *provisão estatal* de serviços é desigual, frequentemente beneficiando os mais ricos dos países em desenvolvimento, não os pobres. O sistema educacional provido pelo estado também é injusto. A questão chave é: poderia o sistema privado tornar-se mais justo e no fim das contas mostrar-se superior ao do governo?

O principal motivo dado pelos especialistas em desenvolvimento para o sistema privado ser incapaz de tornar-se menos desigual é simplesmente que a educação privada cobra taxas escolares. O *Relatório Oxfam Sobre Educação* é muito claro nesse ponto: a educação privada “não oferece um caminho à educação primária universal, pois a pobreza costuma excluir os pobres de mercados privados.” Mesmo que a educação privada esteja “preenchendo parte do espaço aberto pelo do colapso do sistema de provisão estatal”, seu potencial “para facilitar um progresso mais rápido rumo à educação básica universal tem sido exagerado.” Por quê? Porque os pais pobres não podem pagar pela educação privada. O Relatório PROBE faz a mesma objeção: “Escolas privadas estão fora do alcance da vasta maioria dos pais pobres.”

O problema de nem todos terem condições de pagar taxas de ensino a escolas privadas é importante. Mas, igualando outros fatores, por que isto tem de ser uma objeção a um papel maior da educação privada? Se as escolas privadas têm todas as vantagens listadas acima em comparação com as públicas, com relação a qualidade e comprometimento, por que o problema das taxas escolares deve ser considerado um obstáculo tão grande? Ele não deve, pois existe a possibilidade óbvia de se oferecerem abonadores ou bolsas escolares *a um público-alvo específico*, isto é, os mais pobres, ou as meninas, o que anularia a objeção. O PNDU também parece considerar este um caminho possível. Em uma seção de um relatório recente, “Como Fazer Com Que os Serviços Privados Funcionem para os Pobres”, observa-se: “O financiamento público de escolas privadas pode ajudar em algumas circunstâncias. ... Para que crianças de famílias pobres, impossibilitadas de pagar taxas escolares, frequentem escolas privadas, os governos poderiam financiar sua educação por meio de abonadores.” Ele dá o exemplo de abonadores oferecidos aos pobres da Colômbia para financiar escolas secundárias, os quais ajudaram a “expandir o ensino a um custo mais baixo para o governo, pois nesse caso o único custo com que o governo tem de arcar é o próprio abonador.”

Similarmente, o Banco Mundial, percebendo as dificuldades do “longo caminho” político para se estabelecer o comprometimento, diz: “Dadas as deficiências do caminho longo para se chegar ao comprometimento, os serviços podem ser aprimorados fortalecendo-se o atalho – isto é, aumentando a pressão do consumidor sobre os prestadores de serviços.” Ele também dá o exemplo de abonadores com um público-alvo específico, que permitem que os consumidores “exerçam influência sobre os prestadores de serviço através de seu poder de escolha.” Isto abre aos pais um leque de possíveis fornecedores, para que eles possam “votar com seus pés.” “A competição criada pelo poder de escolha do consumidor também disciplina os fornecedores ... Atrelar o lucro das escolas ao número de alunos (ou alunas) matriculados faz com que elas compitam implicitamente por alunos, aumentando o poder de escolha destes.”

O *Relatório Oxfam Sobre Educação* também comenta o sucesso de dois programas de distribuição de abonadores, o da Colômbia, já mencionado, e um no Paquistão que fornece abonadores aos mais pobres e a meninas, financiando sua educação. Certamente estes são caminhos possíveis e positivos, que levam em consideração as escolhas que os pais parecem querer fazer e ainda ajudam a expandi-las a todos, correto? Não; segundo o autor do relatório, são apenas expedientes de curto prazo: embora ele concorde que “financiar prestadores de serviços privados de qualidade pode gerar ganhos em

igualdade”, isto deve ser considerado apenas como “um arranjo transitório empregado em países onde os sistemas públicos de educação não estão conseguindo alcançar os pobres.” Mas isto é tudo o que ele pode ser: “Em termos de se atender ao compromisso de 2015, relativo à educação primária universal, não existe alternativa ao oferecimento público e abrangente de uma educação básica de qualidade. Parcerias entre o público e o privado têm sua utilidade em alguns países, mas apenas marginalmente. Elas não resolvem o problema da exclusão em massa e não diminuem a responsabilidade do Estado com o oferecimento de educação para todos.”

O que faz desta uma posição tão óbvia ao ponto de ser defendida por aparentemente todos os especialistas em desenvolvimento, mesmo aqueles que reconhecem a existência das escolas privadas para os pobres e o fato de que os abonadores são um caminho possível? Nada disso me parecia óbvio face às evidências que eu coletara ao redor do mundo. Mesmo que você seja pró-pobre, não há qualquer motivo para considerar as taxas de ensino como um obstáculo intransponível à participação das escolas privadas na conquista da educação universal. Existe uma solução óbvia a esse problema – os abonadores com um público-alvo específico.

Assim sendo, tampouco o terceiro “bom motivo” se mostra consistente.

E quanto aos direitos humanos? O quarto “bom motivo” diz que a educação “é um direito humano fundamental.” Tanto o Banco Mundial quanto o PDNU elencavam isto como uma das principais objeções a uma participação mais ativa da educação privada na educação para todos. Mas qual papel este “direito fundamental” atribui aos governos? E por que a educação privada não pode ter um papel significativo na promoção da educação como um direito humano?

Curiosamente, quando consultei a literatura acadêmica sobre o assunto, encontrei duas abordagens da noção de comprometimento educacional baseado em direitos, as quais foram adotadas pela comunidade internacional no ano 2000. Com o segundo Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (ODM), os governos firmam o compromisso de “garantir que, em 2015, as crianças de todo o mundo ... possam completar um curso de ensino primário completo.” Já o segundo objetivo do Marco de Ação de Dakar, mais conhecido como o objetivo da “Educação Para Todos” (EPT), cujos signatários são principalmente governos e organizações não governamentais, estabelece o compromisso de, “em 2015, dar a todas as crianças ... acesso a um ensino primário completo, gratuito, obrigatório e de boa qualidade.”

A Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas, paladina da EPT, afirma que o ODM relativo à educação diverge dos objetivos da Educação Para Todos “apenas em detalhes, mas não em suas intenções”. Eu, porém, podia ver claramente que havia entre ambos uma diferença crucial. Na versão ODM, os governos se comprometem apenas com garantir que todas as crianças tenham *acesso* ao ensino primário; não se diz nada sobre a obrigatoriedade de este ser *gratuito*. Este objetivo, portanto, não parece excluir a possibilidade de que o direito à educação seja promovido, completamente ou em parte, por escolas privadas que cobrem taxas, desde que todos possam ter acesso a elas – possivelmente através do oferecimento de abonadores àqueles que não possam pagar as taxas. Assim, a abordagem ODM *não* seria uma objeção à educação privada ter um papel importante na conquista da “educação para todos.”

Já a abordagem do Marco Dakar é mais específica. Nela, o comprometimento é com o ensino primário *gratuito*. Assim, a crítica que a moça disparou contra mim na conferência em Oxford, se compreendida por essa segunda abordagem, representa de fato um obstáculo intransponível ao envolvimento do setor privado na EPT. Se a educação primária deve ser *gratuita*, então é claro que não há espaço para um papel significativo da educação privada. Mas será que isto é suficiente para invalidar todas as minhas evidências? Parece-me que, se olharmos para as *motivações* por trás do Marco Dakar, fica evidente que, em suas intenções, se não em suas palavras precisas, ele não é incompatível com uma educação privada que cobre taxas.

Nesse sentido, é de grande utilidade um comentário expandido publicado pela UNESCO, a fim de esclarecer possíveis ambiguidades do Marco, onde ela observa que “a cobrança de taxas ainda é um dos principais motivos para as crianças pobres estarem fora da escola” e que a educação “não pode nem excluir nem discriminar”. Daí, conclui que “Todos os governos têm a responsabilidade de oferecer uma educação básica de qualidade *e gratuita*, para que nenhuma criança deixe de estudar por falta de recursos financeiros.” Tal esclarecimento, porém, revela as verdadeiras intenções por trás de se exigir uma educação “gratuita”: fazer com que a *pobreza* não impeça nenhuma criança de frequentar a escola. Isto é completamente diferente de se exigir que *ninguém* pague taxas. A cobrança de taxas pelas escolas primárias pode ser perfeitamente compatível com tal formulação de palavras, desde que os alunos mais pobres recebam abonadores, como já discutimos, para que não sejam excluídos por causa da pobreza.

Essa ideia também é reforçada pelo esclarecimento subsequente feito pela UNESCO sobre por que os governos “devem cumprir com sua obrigação de oferecer uma educação primária gratuita e obrigatória.” Diz-se: “*Em benefício dos milhões de crianças vivendo na pobreza*, desfavorecidas em vários sentidos, deve haver um compromisso inequívoco no sentido de garantir uma educação livre de taxas e de outros custos.” Novamente, o comprometimento com o ensino gratuito parece ter em vista aqueles que não podem pagar nem mesmo as pequenas taxas cobradas pelas escolas privadas de baixo custo, e não necessariamente todas as crianças. Assim, o oferecimento de abonadores aos mais pobres, que possam ser utilizados em escolas privadas, pode facilmente ser considerado legítimo sob essa interpretação.

Além disso, talvez não seja nenhuma surpresa, dada a discussão na seção anterior sobre o alcance e a qualidade dos serviços do governo, que os principais relatórios do PDNU e do Banco Mundial afirmem que, na realidade, o fato de a educação ser um direito humano não influencia substancialmente o comportamento do governo: o Banco Mundial reporta que “muitos governos estão faltando com suas obrigações, especialmente quanto às populações pobres.” O PNDU aponta, muito significativamente, que “o oferecimento público de serviços sociais não é sempre a melhor solução quando as instituições são fracas e a responsabilidade com o uso dos recursos públicos é pouca – o que costuma ser o caso dos países em desenvolvimento.”

Assim, mais uma vez, quando se questiona o envolvimento dos setores público e privado na educação, a consequência prática de a educação ser um direito humano parece ficar realmente em aberto, variando segundo situações concretas. Na prática, se os governos não cumprem suas promessas, então de modo algum se pode afirmar que o setor privado é inferior ao público em seu potencial para promover os “direitos humanos.” E, portanto, o quarto “bom motivo” também não representa nenhuma definitiva objeção.

O derradeiro “bom motivo” foi aquele levantado pelo senhor indiano na conferência, que disse que eu estava negando aos demais algo de que eu mesmo usufruía. O ganhador do Prêmio Nobel, Amartya Sen, compartilha dessa opinião. Confrontando alguns anônimos “entusiastas do mercado”, que recomendam aos países em desenvolvimento “confiar inteiramente ao livre mercado mesmo a questão da educação básica”, ele afirma que esta abordagem “quase inacreditável” interromperia “o próprio processo de expansão educacional que no passado permitiu que a alfabetização se disseminasse na Europa, na América do Norte e no Japão.” Certamente não foi através do mercado, mas por meio da intervenção estatal, que o Ocidente expandiu seu

nível educacional, diz Sen. E, se funcionou para o Ocidente, então deverá funcionar também para os países em desenvolvimento.

Amartya Sen não é o único a adotar esta posição. O Banco Mundial também cita este “bom motivo” para se tomar o caminho longo ao comprometimento: “Na prática, nenhum país alcançou melhorias significativas na ... educação primária sem o envolvimento do governo.” O PNDU concorda: “Somente após a intervenção estatal [na educação] é que estes serviços se tornaram universais no Canadá, na Europa Ocidental e nos Estados Unidos.”

Porém, não me parece que as coisas sejam tão preto-no-branco quanto querem esses especialistas. Para início de conversa, não estou convencido de que este foi realmente o modo como a educação se desenvolveu no Ocidente. Há evidências fortes, ainda que contraintuitivas, de que, já no século XIX, a educação primária universal era um fato mais ou menos estabelecido na Europa e nos Estados Unidos, antes haver qualquer envolvimento estatal de peso, através de meios privados como a igreja, a filantropia e as tão mal reputadas “*dame schools*”, isto é, escolas privadas mantidas por pequenos proprietários, bastante parecidas com as que vemos hoje nas favelas de países em desenvolvimento. De forma menos controversa, suspeito de que também se possa duvidar do suposto fato de que nós ocidentais realmente *temos* uma educação universal em nossos atuais sistemas públicos de ensino, se levada em conta a evasão escolar.^[43]

Mais fundamentalmente ainda, por que o que aconteceu no Ocidente *importa*? Eu não poderia, por minha vez, chamar de “imperialistas” estes críticos que dizem que o único caminho eficaz para as nações mais pobres é aquele supostamente trilhado pelo Ocidente? No prefácio ao *Guia Básico Para Um Mundo Melhor*, financiado pelo Departamento de Desenvolvimento Internacional, Sir Bob Geldof observa que o desenvolvimento às vezes – e “admiravelmente” – acontece em países cujas populações “ignoram todos os conselhos ‘dos especialistas’ e encontram seu próprio *modelo cultural adequado*.” É possível que o “velho e cansado Bob” (como ele próprio se intitula) tenha, aqui, tocado em algo crucialmente relevante para os problemas que estamos discutindo. Se muitos pais pobres, em particular na Ásia e na África subsaariana, estão optando por escolas privadas porque a educação pública claramente não os satisfaz, então talvez isto diga algo a respeito da *adequação cultural* do modelo privado ao contexto desses países em desenvolvimento, e da inadequação de se tentar fazer as coisas segundo o modelo ocidental contemporâneo – correto? É preciso, no mínimo, estar aberto a essa possibilidade.

Mesmo que a educação ocidental tivesse prosperado por meio do ensino público, isto por si só não significaria que se trata do único ou do melhor caminho a ser seguido por povos em circunstâncias muito diferentes – cujos governos são muito corruptos e indiferentes, por exemplo. É possível que minhas descobertas – uma enorme quantidade de pais pobres optando por escolas privadas porque a educação pública não funciona – digam algo a respeito da *adequação cultural* do modelo privado aos países em desenvolvimento, e da inadequação de se tentar fazer as coisas ao modo ocidental, não é? Apenas esse raciocínio já me inclinaria a pensar que o derradeiro “bom motivo” também não é muito consistente.

Ainda assim, essa crítica me fez parar para pensar em como as pessoas eram educadas nos países em desenvolvimento *antes* de as potências ocidentais os colonizarem. Pessoas com quem eu conversara durante minha jornada claramente davam como certo que os povos colonizados simplesmente não recebiam qualquer educação até a chegada dos imperialistas. Mesmo Claire Fox, diretora do Instituto das Ideias, sediado em Londres, cujas opiniões radicais eu normalmente achava inspiradoras e interessantes, declarou em uma conferência não ser grande fã do imperialismo ocidental na Índia, mas que um dos poucos benefícios que devem ser creditados aos colonizadores era ter levado a educação a massas até então ignorantes. Curiosamente, ouvi a mesma ideia ser repetida por um guia idoso na primeira escola primária da Nigéria, a Escola Saint Thomas, fundada em 1845, às margens da lagoa de Badagry, no Estado de Lagos. Ele me guiou através de um prédio branco de tijolos, de aparência bastante ordinária, com dobradiças, portas e teto todos importados da Inglaterra, e ainda sólido após 159 anos. No andar de cima ficava a sala com a primeira Bíblia vinda da Inglaterra, um livro caindo aos pedaços do qual faltavam os primeiros capítulos do Gênesis e toda a Revelação, e também a primeira Bíblia traduzida ao yoruba. Embaixo ficava a sala onde um tal Sr. Philipson, o primeiro professor ocidental da Nigéria, vivera por 23 anos; ele fundara a escola naquele local, inicialmente para 40 alunos. Mas não demorou para que chovessem crianças, segundo me contou o guia, o que deu origem à regra – válida até 1989 – de que uma criança só era admitida na escola se conseguisse tocar com a mão seu ombro oposto, algo que crianças com menos de cinco anos aparentemente não conseguem fazer. Era um lugar realmente extraordinário. O guia me disse: “Os ingleses trouxeram três coisas boas à Nigéria: o Cristianismo, as Ciências Agrônomas e a Educação.” E enfatizou: “todas as três começaram aqui.” Era verdade? Eu percebi que não fazia ideia do que havia sido a educação, ou se algo do tipo existira, antes de as potências

imperiais fundarem suas colônias. Sanar essa lacuna demandava uma nova jornada, desta vez de volta no tempo. E, tal qual minha outra jornada, esta também começou em Hyderabad.

11 Os Homens Que Arrancaram A Árvore Bela

As Pegadas de Dalrymple

Enquanto viajava, eu não li apenas os relatórios dos especialistas em desenvolvimento. Durante uma de minhas visitas a Hyderabad, li *Mogóis Brancos* (*White Mughals*), de William Dalrymple, que conta a história de James Achilles Kirkpatrick, o representante britânico na corte do Nizam de Hyderabad no fim do século XVIII, e de seu relacionamento amoroso com a jovem e bela princesa mogol Khair un-Nissa. Em uma tarde de domingo, enquanto esperávamos por nosso voo noturno para Délhi, Pauline e eu levamos minha equipe em uma expedição para seguir as pegadas de Dalrymple, explorando as ruas superlotadas de Koti e a antiga residência britânica, que é hoje a sede decadente da Universidade Feminina Osmania. Ninguém nos questionou enquanto transitávamos sob a luz de nossos telefones celulares pelos porões escuros infestados de morcegos, ou pelos andares superiores, com seus magníficos gabinetes e salões de baile antigos. Admiramos os candelabros enferrujados e os espelhos que tomavam paredes inteiras, e nos surpreendemos com o contraste entre esses ornamentos decadentes e os quadros negros caindo aos pedaços, repletos de fórmulas de economia. Dali, fomos explorar as galerias do Charminar, que datam do século XVI, e admirar a visão panorâmica daquela Cidade Velha na qual vínhamos trabalhando pelos últimos cinco anos.

Em dado momento me ocorreu que, na introdução do livro, Dalrymple havia descrito um “momento de pura revelação” que lhe sucedera em uma velha livraria no labirinto atrás do Chowk Masjid, o aglomerado de lojas que cerca o Charminar. Um feliz acaso o levava até a “lojinha empoeirada e mal iluminada do tamanho de um armário”^[44], onde ele encontrara importantes manuscritos persas que haviam sido cruciais para sua investigação. Por que não seguir seus passos até lá também?

Não foi muito difícil encontrar a livraria, e claramente não éramos os primeiros a fazer esta peregrinação, dado o modo *blasé*, se ligeiramente curioso, como os comerciantes nos indicavam o caminho. A loja era tão minúscula quanto a descrevera Dalrymple; os livros ficavam empilhados do chão até o teto, com as lombadas curiosamente voltadas para a parte de dentro, de modo que não se podia ver o título de um livro sem retirá-lo da prateleira. Também era tão empoeirada quanto a pintara Dalrymple, e o ambiente fechado logo me fez espirrar.

O velho proprietário, que apareceu um tempo depois, era simpático, mas um pouco surdo. Nós lhe dissemos que havíamos explorado a antiga residência britânica, “você sabe, a Universidade Osmania, seguindo os passos de Dalrymple...” Ele aparentemente só entendeu do que se tratava quando ouviu o nome da universidade: “Então vocês trabalham com educação?” “Sim”, repetimos, “estamos seguindo Dalrymple”, e explicamos que era esse o motivo de estarmos visitando aquela livraria. Ele parecia interessado, mas logo desapareceu, deixando-nos sozinhos na loja escura, e pensei que havia nos esquecido. Nós vasculhamos as prateleiras e encontramos alguns maravilhosos mapas antigos de Hyderabad, além de um fascinante livrinho debatendo os argumentos pró e contra a anexação de Hyderabad à Índia em 1949. (O Nizam de Hyderabad havia comentado vagamente sobre querer tornar-se independente, juntar-se ao Paquistão ou tornar-se parte do Império Britânico. Por fim, os tanques indianos resolveram o problema.)

Mas então o proprietário retornou. E, assim como Dalrymple tivera seu momento de sorte naquele antiquário de livros, eu também tive o meu. O proprietário tinha em mãos *A Árvore Bela* (*The Beautiful Tree*) (o mesmo título que, em homenagem a Gandhi, escolhi para meu livro). “Dharampal”, disse triunfantemente. “Oh”, respondi, “o autor que estávamos lendo se chama Dalrymple, não Dharampal.” E continuei: “Este inglês visitou a sua livraria uns dois anos atrás e encontrou uns manuscritos persas. O senhor se lembra?” Ele refletiu por uns instantes e disse: “Ah, sim, aquele homem. Gostava muito de pechinchar.” E, balançando a cabeça, “Pechinchava demais!” Ele me deu seu Dharampal para folhear.

Abri o livro verde. Não era velho – datava de 1983 –, mas estava desgastado e empoeirado. Li ali mesmo, de pé. Dharampal iniciava seu texto com uma longa citação de Mahatma Gandhi, de um discurso na Chatham House, em Londres, a 20 de outubro de 1931^[45]:

Digo, sem temer a possibilidade de alguém refutar estes números, que a Índia de hoje é menos letrada do que era há cinquenta ou cem anos, assim como Burma, pois os governantes ingleses, quando chegaram à Índia, ao invés de manter as coisas como eram, começaram a arrancá-las. Eles reviraram o solo, observaram a raiz, e depois deixaram-na desse jeito, revirada, e a *árvore bela* pereceu.

Daí vinha o título do livro. Eu o compraria de qualquer modo, para ficar como recordação daquele dia, mas a verdade é que na época eu não era

um grande fã do revisionismo indiano, segundo o qual os ingleses só trouxeram malefícios à Índia; e portanto, à primeira vista, aquela não prometia ser uma leitura particularmente prazerosa ou instrutiva. Porém, à medida que segui lendo, o discurso de Gandhi começou a ecoar algumas de minhas próprias conclusões:

As escolas aldeãs não eram boas o suficiente para o governador britânico, então ele elaborou seu próprio programa. Todas as escolas tinham de dispor de determinada parafernália, prédios e coisas do tipo.

Isto não era vagamente semelhante ao discurso *atual* dos especialistas em desenvolvimento e governos nacionais? As escolas privadas para os pobres não eram “boas o suficiente”, daí a necessidade de programas humanitários intervirem, fornecendo “parafernália, prédios e coisas do tipo” às escolas públicas. Continuei lendo, com uma curiosidade crescente:

Um governante britânico deixou estatísticas de pesquisas feitas à época, mostrando que as escolas nativas foram abandonadas, pois não eram reconhecidas.

Eu desconhecia evidências de que tivessem existido escolas na Índia antes da chegada dos ingleses; e o mais interessante é que estas pareciam ser evidências inglesas da época, sendo portanto improvável terem sido forjadas com o intuito de descreditar tudo o que os ingleses fizeram pela Índia. Gandhi concluía:

E as escolas estabelecidas segundo o modelo europeu eram caras demais para o povo. ... Eu desafio qualquer um levar a cabo um programa de educação primária obrigatória para essas massas, no período de um século. Este meu país paupérrimo não tem condições de sustentar um método educacional tão caro. Nosso estado preferiria reviver o antigo mestre escolar das aldeias e fazer com que em cada uma dessas aldeias houvesse uma escola para meninos e meninas.

Tal fala estava em sintonia tudo o que eu vinha pensando sobre os resultados de minha pesquisa. De fato, a “educação primária obrigatória para essas massas” ainda não era uma realidade, mesmo após “um século” de implementação do modelo educacional britânico, bem como previra Gandhi. E,

sem dúvida, todos os “países paupérrimos” que integravam minha pesquisa, incluindo a Índia, pareciam “não ter condições de sustentar” os “métodos educacionais tão caros” que estavam sendo propostos pelos especialistas em desenvolvimento, fosse por escassez de recursos, por corrupção ou uma mistura de ambos. Minha cabeça continuou a trabalhar: não seria curioso se o que Gandhi propunha – “reviver o antigo mestre escolar das aldeias e fazer com que em cada uma dessas aldeias haja uma escola para meninos e meninas” – fosse, na verdade, precisamente aquilo que *estávamos vendo* nas ruelas e vilas da Índia de hoje?

Comprei o livro, pagando um preço que considerei uma vitória de minha maestria na arte de “pechinchar” (embora minha equipe indiana tenha ficado horrorizada com o valor alto que eu estava disposto a pagar). E o li do começo ao fim durante o voo de volta à Inglaterra. Naquela tarde de domingo, eu embarquei em outra jornada, dessa vez de volta à Índia britânica do século XIX. Por conta dela percorri também livrarias londrinas, em busca das fontes de Dharampal. O que descobri foi quase tão extraordinário, e desafiava tanto o conhecimento consensual, quanto os achados de minhas viagens físicas à Ásia e à África.

A Minuta de Munro

No início do século XIX, Sir Thomas Munro, governador da Presidência de Madras, queria fazer algo pela educação da Índia. Todos na Inglaterra tinham alguma opinião sobre “a ignorância do povo indiano e os modos de levar o conhecimento até ele.” Mas não se tinha qualquer *evidência* de que fosse assim. Era mera conversa fiada, baseada em preconceitos, “conjeturas individuais, sem base em quaisquer documentos autênticos.”^[46] Munro propôs-se descobrir a verdade, conduzindo uma pesquisa para verificar qual era de fato a realidade educacional do povo indiano.

A Minuta (memorandum) de Munro, de 25 de junho de 1822, foi enviada a todos os coletores de impostos dos distritos. Os próprios termos de referência utilizados são interessantes – evidenciando a consciência britânica de que havia escolas nas aldeias antes da intervenção colonialista. Solicitava-se que cada coletor submetesse “uma lista das escolas atuantes em cada distrito, nas quais se ensine a ler e escrever, mencionando o número de estudantes em cada uma e a casta à qual pertencem.”

Os relatórios dos coletores ficaram prontos aos poucos – muitos levaram um ano ou mais, e um chegou a levar três anos! Foi um processo de pesquisa bastante longo. Todos os coletores, com exceção de um, levaram a

tarifa a sério: o principal coletor de Canara reclamou de que preencher o formulário “tomaria um tempo considerável”, que seria desperdiçado, pois era amplamente sabido “que não existem faculdades em Canara”, nem “escolas fixas nas quais trabalhem professores.”^[47] Por sorte, este foi o único relatório deste tipo. Todos os demais coletores providenciaram as informações requisitadas.

Os dados são impressionantes. Longe de não haver educação na Índia antes de os ingleses trazerem seu sistema, os números mostram uma abundância de escolas e faculdades preexistentes: em 20 distritos, foram contabilizados 11.575 escolas e 1.094 faculdades, com 157.195 e 5.431 alunos, respectivamente.^[48] Além disso, muitos coletores reportaram um número ainda maior de estudantes sendo educados em suas próprias casas. Embora tais números fossem difíceis de estabelecer precisamente, fizeram-se algumas estimativas – por exemplo, o coletor de Madras, que havia contabilizado 5.699 alunos nas escolas, reportou que um adicional de 26.963 estudantes de nível escolar recebiam educação em suas casas, o que significava um número *cinco vezes maior* do que o de alunos nas escolas. Munro sugeria que tal modalidade de “ensino doméstico” era provavelmente comum em toda a presidência.

Satisfeito por sua pesquisa não ter sido em vão, Munro resumiu os resultados em sua Minuta de 10 de março de 1826. Concluiu-se que escolas nativas existentes atendiam a cerca de 25% da população escolar *masculina*. Mas, como muitas outras pessoas recebiam educação em suas próprias casas, estimava-se que pelo menos um terço da população masculina recebia algum tipo de educação. No caso das meninas, os números escolares eram muito menores, mas isto podia explicar-se pelo fato de que a quase totalidade delas eram educadas em suas próprias casas.

Um nível tão alto de frequência escolar, segundo Munro, “é superior ao da maioria dos países europeus até há pouco tempo.”^[49] Além disso, o sistema escolar nativo com que os britânicos se depararam não servia apenas a elite, incluindo também *os mais desfavorecidos e os mais pobres*. O que hoje se classifica como “castas inferiores” na Índia constituía então uma minoria substancial dos matriculados na escola – por exemplo, 38% da população escolar em Tinnevely e 32% em Salem e Madras.

De Madras a Bengal, Bombaim e Punjab

Mas não havia apenas as evidências de Munro. Treze anos mais tarde, uma pesquisa menos extensa foi feita na Presidência de Bengal, a partir da qual se produziram os celebrados relatórios de Adam, “O Estado da Educação em

Bengal 1835-38”, publicados em 1841 pela Universidade de Calcutá. O primeiro relatório de Adam continha sua principal conclusão, que estimava em cerca de 100.000 o número de escolas nas aldeias de Bengal e Bihar nos anos 1830 – dado mencionado por Gandhi em sua palestra em Londres. Segundo Adam, era possível afirmar “que o sistema de escolas aldeãs é enormemente prevalente; que o desejo de educar seus filhos (homens) mais velhos há de estar profundamente arraigado nas mentes dos pais, *mesmo entre as classes mais humildes*; e que estas instituições de ensino são *inseparáveis dos hábitos do povo e dos costumes do país*.”^[50] Mais uma vez, o esforço de pesquisa ocidental trazia à tona um sistema abrangente de educação indiana nativa, que respondia à situação e às necessidades dos pobres.

Na mesma linha, havia um relatório, datado de cerca de 1820, referente à então recentemente expandida Presidência Britânica de Bombaim, dizendo que “Praticamente não há vila, grande ou pequena, em todo o nosso território, na qual não exista pelo menos uma escola, e nas vilas maiores em maior número.” E, no Punjab, um relatório documentava cerca de 330.000 alunos frequentando “escolas de várias denominações, os quais têm familiaridade com leitura, escrita e algum método de cálculo.”

De Madras a Bengal, de Bombaim ao Punjab, as evidências coletadas mostravam que toda tentativa de negação da existência de um ensino nativo digno de nota antes da intervenção britânica estava completamente equivocada: pelo contrário, tudo apontava para a existência de um vibrante sistema educacional nativo, que atendia, no mínimo, a uma quantidade de meninos tão alta quanto a verificada nos países europeus, incluindo a Inglaterra, apenas alguns anos antes. Esta era uma descoberta bastante extraordinária. O fato era que quase todas as aldeias indianas possuíam escolas antes de os ingleses as substituírem pelo sistema que lançou as bases do sistema público atual.

A questão crucial para mim, quando li pela primeira vez o relato de Dharampal sobre a pesquisa de Munro, era: como todo esse sistema de ensino era financiado? Seria possível que o fenômeno trazido à tona por Munro fosse similar ao que vínhamos encontrando hoje, um vibrante sistema educacional *financiado de forma privada*, operando extraoficialmente, sem o reconhecimento do governo e prestes a ser substituído por um sistema estrangeiro? Se fosse o caso, então eu poderia recrutar Gandhi postumamente como entusiasta das escolas privadas para os pobres da Índia, pois ele declarara que gostaria de ver o retorno do antigo sistema. E, no fim das contas, era exatamente isso, um sistema financiado quase inteiramente por taxas escolares, mais alguma filantropia.

Escolas Privadas Para Os Pobres Na Índia do Século XIX

De que modo o sistema era financiado foi uma das perguntas que Munro fez a seus coletores. Dos 21 distritos da Presidência de Madras, o resultado é inconclusivo quanto ao financiamento de dois – um porque o coletor não levou a sério a tarefa, enquanto o responsável pelo segundo não apresentou quaisquer observações sobre financiamento escolar. Dos 19 relatórios dos demais coletores, 16 descreviam o sistema de ensino como *100% financiado de forma privada*, enquanto os 3 restantes reportavam um sistema predominantemente privado – com apenas uma pequena proporção das escolas (entre 1 e 2%) sendo financiadas pelo governo. E, na verdade, em um desses três, as informações sobre o financiamento de escolas e faculdades são dadas em forma comparada, e assim pode ser que apenas as faculdades fossem financiadas pelo governo, como na maioria dos outros distritos, e não as escolas.

É evidente, a partir dos relatórios dos coletores, o modo cuidadoso e inteligente com que as informações foram coletadas e comparadas. Para dar apenas um exemplo, o coletor do distrito de North Arcot, Sr. William Cooke, um dos três que reportaram uma pequena quantidade de financiamento não privado entre as instituições de ensino, toma nota inclusive do pagamento do cozinheiro em uma escola e do orçamento diário para arroz cozido! Percebe-se que ele levou sua tarefa realmente a sério. Todos os seus dados constam da Tabela 3. Cooke contabilizou 583 escolas primárias privadas que utilizavam as línguas locais como idioma de ensino. Destas, 3 não cobravam taxas, enquanto as 580 restantes cobravam mensalidades variando de 15 annas a 21 rupias por ano. Havia também 40 escolas persas, 31 das quais eram privadas e cobravam taxas, atendendo a 308 alunos, financiadas inteiramente por pagamentos que variavam de 1 rupia e 14 annas até 24 rupias por ano. Sete dessas escolas persas eram “escolas públicas” financiadas ou pelas aldeias ou por um subsídio anual do governo, enquanto as duas restantes ofereciam ensino gratuito. Finalmente, havia sete escolas privadas inglesas, três das quais eram gratuitas, enquanto as quatro restantes cobravam taxas de 7,5 a 42 rupias ao ano. ^[51]

TABELA 3
FINANCIAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS, NORTH ARCOT, 1823

Idioma de ensino	Escolas	Total de alunos	Gratuitas (caridade)	Privadas		Públicas		% cobrança de taxas	% caridade	% privadas
				Taxas, sem subsídios	Gratuitas (públicas)	% financiamento público				
Línguas indianas	583	6.867	131	6.736	0	0		96	2	100
Língua persa	40	398	15	308	75	19		77	4	81
Inglês	7	61	17	44	0	0		72	28	100
Total	630	7.326	163	7.088	75	1		97	2	99

Fonte: Dados coletados a partir de C. Hyde (1823), "Principal Coletor de South Arcot para o Conselho do Tesouro: 29 de junho de 1823, Cuddalore, (TNSA: BRP: Vol. 954, Pro. 07/07/1823, pp. 5622-24, Nos. 59-60)", in The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century, de Dharampal (Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995), pp. 145-46.

Os outros coletores era igualmente minuciosos. Seus dados revelavam que, na Presidência de Madras, o sistema escolar era quase inteiramente *financiado de forma privada*. A mesma conclusão vale também para as evidências coletadas por Adam sobre a Presidência de Bengal.^[52] Antes de os ingleses chegarem e imporem seu sistema de educação pública centralizado e estrangeiro, a Índia possuía um abrangente sistema de escolas privadas que atendia às massas. Ou, dizendo de outro modo, antes da chegada dos ingleses, os indianos já possuíam um sistema privado de escolas, entre as quais havia escolas para os pobres.^[53]

Os coletores também reuniram informações sobre as diferentes motivações daqueles que mantinham escolas privadas. Um deles observou que essas escolas “às vezes são estabelecidas ocasionalmente por indivíduos que visam à educação de seus próprios filhos e às vezes pelos próprios professores, para seu sustento pessoal.”^[54] Alguns pais, continuava ele, “que desejam muito ver seus filhos educados” não têm recursos “suficientes para pagar os professores com seu próprio dinheiro.” Nesse caso, eles “vão em busca de outras crianças além das suas para estudar na escola, e recebem descontos proporcionais à quantidade dessas crianças que se matriculam, variando de um quarto até uma rupia por mês.” Tudo isso era curiosamente similar ao que eu encontrara na Índia de nossos dias, onde alguns pais, desejosos de dar a seus filhos aquilo que lhes parece uma educação de qualidade superior, às vezes fundam uma escola e “vão em busca de outras crianças” que tornem o empreendimento viável.

Os coletores também davam detalhes sobre como o sistema era flexível às possibilidades de pagamento dos pais. Por exemplo, um observava que as taxas escolares eram pagas de acordo “com as circunstâncias dos pais.”^[55] Outro, que “os mestres escolares recebem mensalmente de cada estudante entre um quarto e quatro rupias, de acordo com os respectivos recursos das famílias.” De novo, isto era bastante semelhante ao que eu encontrara nas escolas privadas para os pobres dos dias atuais.

Além disso, os coletores não deixavam dúvidas: o sistema escolar nativo fora desde sempre financiado de forma privada – os ingleses não vieram à Índia e suplantaram um sistema estatal de coleta de impostos que poderia ter financiado a educação do povo.^[56] A maioria dos coletores discorreu sobre a possibilidade de o tipo de financiamento ter mudado ao longo dos anos. E todos relataram – aparentemente após investigações detalhadas – que não havia registros, verbais ou escritos, de no passado ter havido qualquer financiamento público do ensino. Um comentário que sintetiza os demais veio de South Arcot,

onde o coletou observou: “Nenhum subsídio de qualquer tipo foi *jamaiz* oferecido pelos Governos Nativos às escolas, cujos mestres são inteiramente sustentados pelos pais dos alunos.”^[57]

A conclusão é evidente: o sistema educacional “profundamente enraizado e abrangente”, que atendia a “todos os setores da sociedade”, descoberto pela pesquisa cuidadosa de Munro na Presidência de Madras em 1822, era um sistema privado de ensino. Com efeito, quando o Conselho do Tesouro, sob a autoridade do Secretário Chefe do Governo, coligiu, em 21 de fevereiro de 1825, todas as evidências para entregá-las ao governador Munro, chegou à seguinte conclusão: “Deve ser observado que as escolas existentes hoje no país são em sua maioria sustentadas pelos pagamentos da população que confia a instrução de seus filhos a elas. O valor pago por cada aluno varia em diferentes distritos e de acordo com as diversas circunstâncias dos pais e alunos.”^[58]

Diante de todos esses dados, eu agora podia compreender com mais clareza aquela fala de Gandhi no Instituto Real de Assuntos Internacionais em Londres, em 20 de outubro de 1931. Quando ele diz que os ingleses vieram à Índia e arrancaram “a *árvore bela*”, refere-se à árvore do sistema privado de educação, que atendia tanto aos pobres quanto aos ricos. Ao invés de adotar esse sistema de educação privado e nativo, os ingleses o arrancaram, matando-o. E isto deixou a Índia “menos letrada do que era cinquenta ou cem anos atrás.”^[59]

Eu fiquei verdadeiramente estupefato diante dessa descoberta, após ler Dharampal e pesquisar suas fontes na Sala de Estudos Indianos da Biblioteca Britânica. Por que este fato extraordinário não era do conhecimento de todos? E por que as pessoas – gente bem intencionada que deveria conhecer melhor o assunto – persistiam na afirmação de que os ingleses trouxeram a educação à Índia e que este era, ao menos, um legado positivo do colonialismo? Aparentemente, boa parte da culpa por tamanha ignorância podia ser creditada a um certo Sir Philip Hartog. Minha jornada partiu do distrito londrino de Bloomsbury, passou pela Biblioteca Britânica e chegou até os anais do Instituto de Educação, onde encontrei as Palestras Joseph Payne, ministradas ali pelo Sir Philip Hartog em 1935 e 1936, sob o título “Alguns Aspectos da Educação Indiana, Passado e Presente.”

Entra em cena Sir Philip Hartog

Nem todos ficaram contentes diante daquela fala de Gandhi. Na plateia estava Sir Philip Hartog, um dos fundadores do Centro de Estudos

Orientais da Universidade de Londres e ex-vice-chanceler da Universidade de Dacca, que ficou positivamente enfurecido com o que ouviu. Ele questionou Gandhi durante a própria palestra e, insatisfeito com as respostas, iniciou uma longa correspondência com o indiano, que culminou em uma entrevista de uma hora. Gandhi indicou-lhe artigos sobre as descobertas expostas acima, referentes a Bombaim e Bengal (aparentemente não havia artigos abordando as descobertas de Munro em Madras). Mas Hartog não se convenceu e repetia incansavelmente que Gandhi deveria desmentir em público seus comentários.

Ao retornar à Índia, em 1932, Gandhi foi preso. Enquanto isso, Hartog articulou-se para provar que ele estava errado – continuando a importunar Gandhi por respostas, no que este limitou-se a comunicar educadamente sua “inabilidade de satisfazer tais demandas no momento presente.” Os esforços de Hartog, contudo, resultaram no convite para a realização das palestras no Instituto de Educação da Universidade de Londres, com o objetivo de “refutar, se possível, de uma vez por todas, as bases imaginárias de afirmações frequentemente feitas a respeito da Índia, segundo as quais o Governo Britânico teria destruído sistematicamente o sistema educacional nativo do país, e com isso o letramento que se credita a tais escolas.”^[60] Ao que tudo indica, a empreitada foi um sucesso.

Hartog duvidava da *quantidade* de escolas nativas alegadamente existentes antes dos ingleses e também questionava sua *qualidade*. Sua dúvida a respeito da quantidade é mais ou menos fácil de solucionar. Primeiro, Hartog não parecia discordar de que as escolas privadas haviam se disseminado na Índia antes de os ingleses implementarem seu sistema de ensino. Ele reconhecia o fato de que “escolas que ensinavam a língua inglesa surgiram por toda Bengal”, em parte impulsionadas pelo desejo das pessoas comuns de aprender inglês e, assim, trabalhar para o governo britânico. Mais ainda, ele concedia que essas escolas não tinham nenhuma relação com os ingleses: o movimento “recebeu pouco encorajamento ou estímulo do governo”, pois naquele momento não havia “qualquer desejo concreto da parte da Grã-Bretanha de ocidentalizar a educação indiana.” Pelo contrário, o crescimento das escolas “*fora espontâneo e voluntário.*”

Ainda assim, apesar desses pontos de concordância, Hartog acreditava que os comentadores, incluindo Munro, haviam exagerado a dimensão do empreendedorismo educacional na Índia do século XIX. Em suas palestras, ele não hesitou em descreditar as evidências reunidas pelos coletores de Munro: “Tenho sérias dúvidas a respeito da precisão destes números.” Mas isto é tudo o que o público ouviu sobre Munro e sua minuciosa pesquisa.

Àqueles que pediam mais detalhes, Hartog indicava um memorando publicado como apêndice ao seu livro (“Nota sobre as Estatísticas relativas à Alfabetização e às Escolas na Índia durante os Últimos Cem Anos”). Lendo este texto, não tive dúvidas de quão completamente despropositadas eram as críticas de Hartog a Munro.

Hartog citava o relatório de apenas *um* dos 21 coletores ingleses de Munro para rejeitar os resultados do grupo inteiro – o eleito fora o Sr. A. D. Campbell, coletor de Bellary. Campbell, ele notava, “forneceu números a respeito de Bellary que estão muito abaixo da média reportada por Munro.” Para os resultados de Munro serem aplicáveis a Bellary, continuava a argumentação, Campbell deveria ter contabilizado duas vezes mais alunos nas escolas. Era essa, portanto, a prova apresentada por Hartog: “Contrastando os números de Munro sobre Madras como todo aos de Campbell para Bellary ... fica a sugestão de que os números de Munro podem ter sido superestimados com base nos resultados de coletores menos cuidadosos e menos interessados na questão educacional do que Campbell.” Assim, Campbell supostamente provava que Munro estava errado, pois contabilizara apenas metade das escolas identificadas pelos outros coletores, sendo ao mesmo tempo o único coletor realmente consciencioso.

Porém, examinando em detalhes os relatórios dos demais coletores, tal conclusão era totalmente insustentável. Para sustentar sua tese de que o relatório de Campbell era o único realmente sério, Hartog observava que o coletor de Bellary fora “distinguido” pela Corte de Diretores da Companhia da Índia Oriental como “o único entre os coletores a ter-se pronunciado ‘*sobre a qualidade da instrução*’ oferecida pelas escolas primárias.” Contudo, longe de ser um ponto forte, isto na verdade fora considerado pela Corte como uma das grandes *deficiências* das evidências de Campbell. Pois Munro *não havia instruído* os coletores a compartilhar seus juízos subjetivos sobre a qualidade das escolas. Munro buscava os fatos, não opiniões. É verdade, Campbell julgava que a qualidade da educação poderia ser melhorada, embora não chegasse a ser inteiramente condenatório: “Os principais defeitos das escolas nativas são a natureza dos livros, o conteúdo do ensino e a falta de mestres competentes.”^[61] Isso está longe de ser suficiente para sustentar a afirmação de Hartog sobre a “ineficiência crônica” das escolas nativas. Já quanto à *quantidade* de escolas, o relatório de Campbell é o mais debilitado de todos. Enquanto outros coletores apresentaram páginas e páginas de tabelas estatísticas detalhadas, divididas em distritos e aldeias, escolas e faculdades e

pelo sexo e casta dos alunos, Campbell apresentou apenas *uma* tabela, contendo *uma linha de informações*. E mais nada.

O correto, na verdade, seria inverter o comentário de Hartog. Era *Campbell* o coletor pouco cuidadoso e desatento, não os demais. É difícil concordar com Hartog e levar os números de Campbell mais a sério do que, digamos, os do coletor de Trichinopoly, com suas 10 páginas de tabelas quantitativas escrupulosamente organizadas; ou os do coletor de North Arcot, com suas 14 páginas de meticolosos detalhes estatísticos. É difícil compreender como Hartog pôde ignorar tudo isto e confiar, ao invés, na única linha de informações de Campbell. É difícil, mais ainda, resistir à conclusão de que as observações de Campbell reforçavam os preconceitos de Hartog, que *por esse motivo* acreditou no relatório do coletor de Bellary e não nos de outros coletores mais conscienciosos

Uma leitura mais objetiva das evidências de Campbell em relação ao resultado geral da pesquisa era óbvia: *movido por seu preconceito contra o que ele pensava ser uma educação nativa de má qualidade*, Campbell não encontrou – possivelmente nem chegou a procurá-las – muitas das escolas encontradas pelos outros coletores. Este é um comportamento similar ao de alguns de meus próprios pesquisadores, que não acreditavam na existência de escolas privadas sem registro ou, quando acreditavam, não as julgavam dignas de ser contabilizadas. Meus pesquisadores às vezes retornavam dizendo não haver escolas privadas nas favelas ou vilas. Quando eu os acompanhava de volta às mesmas vilas, eles se surpreendiam com as muitas escolas existentes ali, que eles teriam encontrado se houvessem se dado ao trabalho de procurar atentamente. Meu palpite é que Campbell, ou sua equipe, comportaram-se de modo semelhante diante da ordem de Munro. Eles não acreditavam que existissem escolas em grande quantidade ou, se acreditavam, não lhes parecia que valesse a pena pesquisá-las, e assim não saíram em busca delas, ao menos não com muito cuidado.

A rejeição de Hartog aos dados da Presidência de Madras sobre a quantidade de escolas nativas não era bem fundamentada. Suas críticas similares aos dados de Bengal, Bombaim e do Punjab são igualmente questionáveis. Mas será que Hartog tinha motivos mais consistentes para questionar a *qualidade* das escolas privadas nativas?

Detratores Para Todos os Gostos

Os críticos da educação indiana constituem um grupo bastante variado. As críticas de Hartog à qualidade das escolas nativas estão em plena sintonia com alguns comentários recorrentes acusando a má qualidade da

sociedade e da cultura indianas em geral: William Wilberforce dizia que os indianos eram um povo “profundamente enraizado nos mais sórdidos abismos da miséria social e moral, inclusive por suas superstições religiosas.”^[62] Mas não somente os imperialistas britânicos tinham tal visão. Karl Marx, em artigo de 1853 no *The New York Daily Tribune*, discorria sobre a natureza perene da miséria indiana, concluindo que “quaisquer tenham sido os crimes da Inglaterra”, na Índia “ela foi o instrumento inconsciente da história” ao promover “a ocidentalização da Índia”, inclusive através da educação ocidental.

Mas o que dizem as evidências de Munro sobre a qualidade das escolas nativas? Quando estabelecia os termos de referência de sua pesquisa, Munro não instruiu seus coletores a avaliarem a qualidade do ensino nativo – ele queria os fatos, não opiniões. Portanto, não foi negligência que levou 14 dos 20 coletores a não fazerem quaisquer comentários subjetivos sobre as escolas que investigavam. Seis coletores, contudo, fizeram breves observações pessoais sobre o assunto. Destes, *três* fizeram comentários positivos sobre a quantidade *e também* sobre a qualidade do sistema educacional nativo: um deles, típico, observava que “as crianças são enviadas à escola quando têm por volta de cinco anos de idade e seguem adiante dependendo em grande medida de suas faculdades mentais, porém admite-se de forma geral que, antes de chegarem ao décimo terceiro ano de idade, *seu aprendizado nos vários ramos do conhecimento será incomumente grande*.”^[63]

Três coletores detectaram alguns problemas de qualidade, embora um tenha meramente se desapontado com o fato de que “nada mais é ensinado nessas escolas diárias além de leitura, escrita e aritmética, bastantes apenas para se lidar com as situações comuns da vida em sociedade”^[64] – o que, em vez de uma crítica, também pode ser considerado como o reconhecimento de qual é o objetivo mais realista da educação primária.

Os outros dois coletores foram mais críticos, no entanto. Um escreveu: “Na maior parte do tempo ... a frequência escolar é bastante irregular. Poucos dos mestres têm familiaridade com a gramática da língua que dizem ensinar, e nem o mestre nem os alunos compreendem o significado das frases que repetem. ... Não há um nível mais baixo, em um estado civilizado, no qual a educação possa encontrar-se do que este.”^[65] E por fim há o coletor A. D. Campbell, de Bellary, autor dos breves comentários citados anteriormente.

Assim sendo, a pesquisa na Presidência de Madras não nos permite tirar grandes conclusões sobre a qualidade das escolas nativas, positivas ou negativas. Aqueles que escrevem sobre as deficiências do sistema têm sua perfeita contraparte nos que escrevem sobre sua eficácia. Ambos os grupos

podem ter sido influenciados por seus próprios preconceitos e predileções a respeito de como deve ser um sistema de ensino. Mas certamente não há nada na pesquisa que dê azo a afirmações taxativas sobre má qualidade.

No entanto, quando coligia os resultados finais em sua minuta de 10 de março de 1826, embora otimista em relação à *quantidade* de escolas, Munro não estava tão confiante em sua qualidade. Eu estudei atentamente as críticas levantadas por ele e por outros – particularmente as feitas por Sir Philip Hartog durante suas palestras acusando a má qualidade da educação nativa indiana. Foi um tanto estranho perceber como essas críticas ressoavam com as feitas hoje às escolas privadas para os pobres. E as intervenções do governo britânico para tentar resolver estes “problemas” pareciam, na verdade, ressaltar os pontos fortes do sistema nativo, em vez de suas deficiências. Novamente, os paralelos com as soluções propostas por governos e agências internacionais nos dias de hoje eram bastante extraordinários. Será que aprendemos tão pouco?

Professores Mal Pagos?

A única crítica substantiva de Munro à qualidade do sistema educacional nativo referia-se aos baixos salários dos professores – um paralelo exato com as críticas dos especialistas em desenvolvimento de hoje às escolas privadas para os pobres. Munro escreveu que os professores “não ganham mais do que seis ou sete rupias ao mês, o que não é estímulo suficiente para que homens com as devidas qualificações interessem-se pela profissão.”^[66] A mesma crítica veio à tona na pesquisa de William Adam em Bengal, cuja avaliação depreciativa sobre a qualidade da educação nativa foi utilizada com sucesso por Hartog (embora este não endossasse o juízo bastante otimista de Adam sobre a *quantidade* de escolas). Adam relatava que os benefícios das escolas privadas que se multiplicavam em Bengal eram “pequenos, em parte devido à incompetência dos instrutores. ... Os professores dependem inteiramente dos alunos para sua subsistência, e sendo pouco respeitados e mal recompensados, não há encorajamento para que pessoas de caráter, talento ou boa instrução engajem-se na profissão.”^[67]

Curiosamente, Adam admitia um ponto muito importante. O salário dos professores, que ele considerava inadequado, não era baixo “em comparação com suas qualificações, ou com a média geral de trabalhos similares no distrito”, mas somente se comparado “às somas das quais os homens competentes devem com justiça considerar-se dignos.”^[68] Dizendo de outro modo, o salário dos professores parecia adequado à média do mercado,

mas era baixo em comparação com algum outro sistema alternativo a que Adam aspirava. Voltarei a este ponto muito em breve.

Instalações de Má Qualidade?

Outra crítica, feita particularmente por William Adam, dizia respeito à qualidade das instalações escolares, ou à sua total ausência: “Não há prédios construídos para, ou exclusivamente destinados a, essas escolas.” Os alunos, observava ele, reuniam-se em locais de culto religioso, ou em espaços de recreação das aldeias, ou em residências privadas, ou ao ar livre sob uma “pequena barraca feita de relva e folhas”, que era construída durante a estação das chuvas.^[69] Isto não era bom, notava Adam, indicando as “desvantagens ligadas à falta de prédios escolares e à construção inapropriada e precária dos prédios ou apartamentos utilizados como salas de aula.”^[70] Aqui nós temos a forma embrionária da crítica que levaria, segundo Gandhi, à promoção de um sistema que não se baseava no que estava dentro dos recursos do povo ou no que pudesse ser eficientemente utilizado, mas em algo imposto de fora e que era demasiado caro para funcionar na prática. Ao invés de uma crítica, tais comentários sobre a ausência de instalações poderiam ser utilizados, como faz Dharampal, para sugerir que as “condições sob as quais o ensino ocorria nas escolas indianas eram menos obscuras e mais naturais” do que na Inglaterra.^[71] Novamente, saltavam diante de mim paralelos com a obsessão dos especialistas em desenvolvimento por prédios escolares de modelo ocidental, e suas críticas à infraestrutura inadequada das escolas privadas dos dias de hoje.

Métodos Pedagógicos de Má Qualidade?

Talvez a mais reveladora entre todas as críticas seja a que diz respeito aos métodos pedagógicos adotados pelas escolas aldeãs. Adam inicia sua crítica deste modo: “A pobreza, mais ainda do que a ignorância, leva à adoção de modos de instrução e arranjos econômicos que, em circunstâncias mais favoráveis, seriam de pronto abandonados.”^[72] Curiosamente, os potenciais pontos fortes destes mesmos métodos pedagógicos são em seguida explorados mais a fundo: os alunos, escreve Adam, aprendem efetivamente a ler e escrever, memorizam por repetição tabuadas até 20, e aprendem a fazer cálculos comerciais e agrícolas. Inclusive, quanto ao método para ensinar a ler, ele o considera superior aos utilizados na Escócia!: “Em termos de instrução, cabe fazer *elogios*, pois o curso que descrevi possui uma tendência prática direta ... e bem adaptada a qualificar o aluno a participar de transações reais da sociedade

nativa. Minhas memórias das escolas aldeãs da Escócia não me permitem afirmar que a instrução obtida nelas tenha um efeito mais direto sobre os interesses diários da vida do que esta que encontrei ... nas mais humildes escolas aldeãs de Bengal.” Portanto, o ensino oferecido nestas escolas era melhor do que o escocês quanto a equipar os jovens com as habilidades e o conhecimento necessários à vida cotidiana. A mim, isto parecia um modo esquisito de se começar uma crítica.

Outros observadores britânicos, contudo, fizeram comentários inteiramente positivos sobre estes métodos pedagógicos “econômicos”: um relatório da Presidência de Bombaim, nos anos 1820, afirmava que “os jovens nativos aprendem a ler e escrever e a fazer cálculos aritméticos, segundo um sistema tão econômico ... e ao mesmo tempo tão simples e eficaz, que é muito difícil encontrar um agricultor ou pequeno negociante incapaz de manter suas próprias contas com um nível de correção que é, em minha opinião, *superior* ao que encontramos entre as populações desfavorecidas em nosso próprio país; ao passo que os mais notáveis negociantes e banqueiros mantêm seus livros de registros com um nível de concisão e clareza que eu penso seja inteiramente igual ao de qualquer mercador inglês.”^[73]

E, com efeito, o próprio Campbell, o coletor de Bellary supostamente crítico, parecia aprovar os métodos pedagógicos das escolas nativas. (Ele também via com bons olhos os métodos disciplinares um tanto rígidos empregados por elas: “O aluno preguiçoso é açoitado, e frequentemente suspenso por ambas as mãos em uma polia presa ao teto, ou obrigado a ajoelhar-se e levantar-se incessantemente, esforço que é um tanto doloroso e cansativo, mas *talvez seja um método saudável de punição*.”^[74] Após fornecer uma quantidade considerável de detalhes, Campbell terminava com o seguinte *elogio*: “A economia do método pelo qual as crianças aprendem a escrever nas escolas nativas, e o sistema pelo qual os alunos mais adiantados são levados a ensinar os atrasados, ao mesmo tempo em que confirmam seu próprio conhecimento, são sem dúvida admiráveis, e *muito dignos de terem sido copiados na Inglaterra*.” O que isto quer dizer? O método pedagógico “econômico” das escolas nativas indianas era louvável ao ponto de *ter sido imitado na Inglaterra*?

No que consistia esse método de ensino? E como fora “copiado” na Inglaterra? Esta parecia ser outra rota de exploração muito interessante a abrir-se diante de mim. O coletor Campbell dera uma descrição bastante completa do método: “Quando todos estão reunidos, os alunos, de acordo com seu número e capacidades, são divididos em várias turmas. Os menores são parcialmente

colocados sob os cuidados de monitores, enquanto os maiores ficam de forma mais imediata sob a superintendência do mestre, que mantém sob seus olhos todas as turmas ao mesmo tempo. Normalmente as turmas são em número de quatro; e um aluno ascende de uma à outra, dependendo de sua capacidade e progresso.”

O que Campbell descreve é um processo de aprendizagem entre pares combinado com o agrupamento flexível dos alunos, baseado em seu desempenho. O professor instrui as crianças mais velhas ou mais inteligentes, que então transmitem a lição a seus colegas mais novos ou mais atrasados, de modo que todos sejam ensinados. Campbell viu este método ser aplicado em Bellary, próximo à fronteira entre as atuais Karnataka e Andhra Pradesh. Mas precisamente o mesmo método também é descrito em Malabar Coast – a parte da Índia que vai de Goa até sua extremidade mais ao sul – por Peter Della Valle em 1623, uns 200 anos antes! O explorador escreveu sobre como um dia ele “entreteve-se no alpendre do Templo, observando pequenos meninos que aprendiam aritmética de jeito inusitado.” O método se valia de uma combinação de quatro crianças reunidas, “cantando musicalmente” para memorizar suas lições e escrevendo somas simples na areia, “para não gastar papel em vão ... o chão sendo por este motivo todo coberto com areia fina.”

Utilizando o mesmo método, eles aprendiam a ler e a escrever. Peter Della Valle perguntou-lhes, “caso esquecessem ou se equivocassem em alguma parte da lição, quem os corrigia e lhes ensinava corretamente?” Os meninos responderam que todos ensinavam uns aos outros, “sem a assistência de um mestre.” Pois *“não era possível que todos os quatro esquecessem ou se equivocassem sobre mesma parte da lição, e eles assim se exercitavam juntos, até o fim, de modo que se um fizesse algo errado, o outro o corrigia.”* Tratava-se, segundo o explorador, de “um modo realmente belo, fácil e seguro de aprender.”^[75]

O Método Madras

Mas como tal método veio a ser imitado na Inglaterra? Dharampal dava uma pequena pista em seu *A Árvore Bela*, indicando a influência de um certo Reverendo Dr. Andrew Bell. Encomendei seus livros e sua biografia na Biblioteca Britânica, em Boston Spa. Os belos fólhos encadernados que chegaram levavam os títulos exuberantes tão caros aos escritores do período da Regência: o primeiro chamava-se *Um Experimento Educacional, conduzido no Orfanato Masculino em Madras; com sugestão de um Sistema pelo qual uma Escola ou Família pode educar a si mesma sob a Supervisão de um Tutor ou*

Familiar. O título de sua obra magna, datada de 1823, era ainda mais impactante: *Aprendizado Recíproco e Disciplina Moral; ou Manual de Instruções para se Conduzir uma Escola Através da Atividade dos Próprios Alunos, Para Uso de Escolas e Famílias, com um ensaio introdutório sobre o objetivo e a importância do Sistema Educacional de Madras; uma exposição breve do princípio sobre o qual ele baseia-se; e um resumo histórico de seu surgimento, progresso e resultados*.

O biógrafo de Bell, contudo, ao intitular seu próprio trabalho, optou pelo menos extravagante *Um Velho Reformador Educacional: Dr. Andrew Bell*. Trata-se de uma biografia desfavorável, escrita por um autor que, curiosamente, nutria pouca simpatia por seu tema. A primeira página diz: “Andrew Bell nasceu na cidade de St. Andrews, em 27 de março de 1753.” E isso é tudo o que ouvimos acerca de Bell até a página 6, onde se observa que “É ao *golf* que Andrew Bell deve provavelmente a maior parte de sua educação moral.” Mas este é somente o prelúdio de páginas e páginas sobre campo de *golf* de St. Andrews, não sobre a educação moral de Andrew Bell. A respeito do pobre reverendo doutor, não se dizem grandes lisonjas: “O fato é que Dr. Bell escrevia em um estilo terrivelmente pesado e tedioso, e *atualmente ninguém consegue ler seus livros*; mas o fato é que nada diz tanto sobre uma pessoa quanto suas próprias palavras – independente de quão desajeitada e estupidamente ela fale.” Ou ainda: “Dr. Bell, em momento algum de sua vida, foi um escritor claro e metódico. Ele dizia a mesma coisa – *pois possuía apenas uma ou duas ideias em sua cabeça* – repetidas vezes, modificando apenas as palavras, que eram dispostas em longas e pesadas frases, e tinha um ar de importância que desagradava e repelia.”^[76]

Descobri, porém, que *eu* conseguia ler seus livros. E suas “uma ou duas ideias” impactaram-me como dinamite, pois mostravam vividamente como o método pedagógico “econômico” das escolas privadas para os pobres da Índia haviam se traduzido em um método que transformara não só a Inglaterra Vitoriana, mas também outros países. Pareceu-me que este empréstimo da educação indiana poderia também ser relevante para a Inglaterra atual.

Dr. Bell chegou à Índia em 1787 para assumir o cargo de diretor de uma escola, o Orfanato Militar Para Meninos, em Fort St. George, hoje Chennai (anteriormente Madras), onde era tutor da prole abandonada de soldados ingleses com mulheres nativas.^[77] Ele descobriu que os professores do orfanato (todos expatriados) “não tinham conhecimento de suas funções e nenhum grande apreço por elas.” Mas então sucedeu-lhe um momento de

iluminação: “Uma manhã, durante sua cavalgada matutina pela costa de Madras, Dr. Bell passou por uma ... escola, que se situava ao ar livre, como é costume na Índia. Ele viu as criancinhas escrevendo com seus dedos na areia, que, segundo a prática nessas escolas, era espalhada diante dos alunos com este propósito.” Ele também as observou praticando o aprendizado entre pares – crianças aprendendo umas com as outras, sem o auxílio do mestre. “Ele deu a volta em seu cavalo, retornou para casa gritando ‘Eureca! Eureca!’ e agora acreditava ... ter um caminho totalmente novo aberto à sua frente.”^[78]

Primeiro, Bell tentou uma experiência. Ele colocou um dos meninos mais velhos entre os que sabiam o alfabeto para dar aula a uma das turmas “declaradas pelo mestre impossíveis” de ensinar. E este menino conseguiu transmitir a lição aos colegas “com facilidade.” Bell o nomeou professor da turma. “O sucesso superou as expectativas. Esta turma, que antes era a pior, agora tinha o melhor desempenho de toda a escola.” Ele tentou o mesmo em outras turmas e o método funcionou novamente. Então Bell demitiu todos os seus professores e a escola “*passou a ser inteiramente conduzida pelos meninos*” sob a supervisão do reverendo.^[79]

Bell retornou a Londres em 1797 e publicou uma exposição de seu “Método Madras.” Em seguida, recebeu propostas insistentes para introduzir o sistema nas escolas inglesas. A primeira escola a adotar o método foi a St. Botolph’s, em Aldgate, no leste de Londres, seguida rapidamente por outras no norte do país. O método foi adotado em 1811 pela recém-fundada Sociedade Nacional para a Educação dos Pobres. Em 1821, 300.000 crianças já eram educadas segundo os princípios de Bell. À medida que estes tornavam-se cada vez mais populares, solicitou-se que Bell escrevesse um esquema detalhado do sistema, o qual veio a ser publicado em 1823. Suas ideias foram adotadas em toda a Europa, e em localidades distantes como as Índias Ocidentais e Bogotá, na Colômbia; há evidências de até o reformador educacional Pestalozzi utilizava o Método Madras.

E Joseph Lancaster, que fundou as famosas escolas lancastrianas por toda a Inglaterra – e com quem Bell viria a travar uma disputa encarniçada pela autoria do sistema – introduziu o aprendizado entre pares em sua primeira escola em Londres, na Avenida Borough, em 1801. O método transformou a educação no mundo ocidental e foi possivelmente o modo como a Inglaterra alfabetizou em massa sua população. Mas em seus princípios fundamentais e “econômicos”, ele não fora inventado nem por Bell nem por Lancaster. Baseava-se, simplesmente, naquilo que o Reverendo Dr. Andrew Bell observara na Índia.

Longe de ser uma deficiência do sistema educacional (privado) nativo, os métodos pedagógicos de excelente custo-benefício utilizados nas escolas privadas indianas no século XIX eram na verdade um evidente ponto forte destas; tanto que, como bem notou o supostamente crítico coletor Campbell, foram imitados na Inglaterra, e em seguida na Europa e no mundo, onde contribuíram muito para elevar o padrão educacional.

Os Pontos Fortes do Sistema Nativo

Nenhum dos supostos “problemas” de qualidade do sistema nativo de educação privada eram realmente sérios. Ainda assim, Munro instituiu reformas em Madras, que inspiraram reformas similares nas presidências de Bombaim e Bengal, a fim de superar os ditos “problemas.” Mas o modo como tais reformas foram instituídas acaba trazendo à tona muitos dos *pontos fortes* do sistema nativo, ao invés de suas alegadas fraquezas. O fato de as soluções terem desencadeado seus próprios problemas é outra das semelhanças bizarras com o que acontece hoje nos países em desenvolvimento. De novo, tudo indica que não aprendemos muito com a história.

Munro conduziu várias reformas. Para o problema da quantidade de escolas – pois elas não incluíam todas as crianças, somente tantas quanto nos países europeus –, propôs-se “colocar as escolas de todo o país sob a tutela do governo.”^[80] Isto é, criar novas escolas estatais. Fazê-lo também seria o primeiro passo para se resolver o problema das instalações inadequadas, pois cada escola teria seu próprio prédio moderno, construído especialmente para ela e dispondo dos devidos recursos financeiros. O “problema” dos métodos pedagógicos inadequados seria abordado por meio da contratação de mais professores, eliminando o sistema de aprendizado entre pares (que era, contudo, considerado altamente eficaz mesmo por observadores da época). E quanto ao maior problema segundo os críticos – a inadequação dos salários dos professores – Munro propôs pagar salários de 9 rupias mensais nas escolas aldeãs e de até 15 rupias mensais nas urbanas, direto dos cofres do governo: “Estes subsídios podem parecer pequenos”, ele observava (na verdade, eram consideravelmente mais altos do que os salários à época), porém, acrescidos de taxas a ser pagas pelos alunos, a situação dos professores “será provavelmente melhor do que a um professor de paróquia na Escócia.” O porquê de isto ser necessário à pobre Índia, não se sabe.

Mais ainda, Munro propunha a criação de uma faculdade para formar professores e, para garantir a qualidade do ensino, um novo Comitê de

Instrução Pública supervisionaria “o funcionamento das escolas públicas” e adequaria o currículo e os métodos pedagógicos empregados nelas.

Finalmente apontado em 1 de junho de 1826, o Comitê de Instrução Pública tinha como um de seus membros o sr. A. D. Campbell, o antigo coletor de impostos do distrito de Bellary, cuja carreira evidentemente não havia sido prejudicada por suas críticas ao sistema educacional nativo. Em 1830, contudo, apenas 84 escolas haviam sido estabelecidas – 14 nas cidades e 70 nas aldeias. Estas devem ser contrastadas com as 11.575 escolas atuantes sob o sistema nativo, segundo o relatório de Munro. E, apenas quatro anos mais tarde, o Comitê de Instrução Pública já recebia queixas sobre as falhas do novo sistema. Em 1835, recomendou-se que as novas escolas fossem abolidas, o que se efetuou em 1836. Ao mesmo tempo, o Comitê de Instrução Pública foi substituído pelo Comitê de Educação Nativa. Em apenas uma década, as reformas de Munro haviam fracassado.

Entender os motivos do fiasco é uma tarefa edificante; ao fim chega-se à conclusão de que sistema estatal imposto era inferior ao sistema nativo substituído. Ao menos cinco motivos para o fracasso do sistema inglês me saltaram aos olhos.

Primeiro, era evidente que a tentativa de melhorar a qualidade dos professores, oferecendo-lhes um dispendioso curso de formação na faculdade de pedagogia e aumentando substancialmente seus salários, falhara. Ao contrário do que Munro e outros haviam suposto, simplesmente não existia um grupo numeroso de pessoas bem educadas dispostas a tornar-se professoras nas aldeias pobres, qualquer que fosse o salário. De acordo com as informações submetidas ao Comitê de Instrução Pública, as escolas públicas aldeãs “foram fundadas um tanto prematuramente, antes de disporem de uma classe apropriada de professores.”^[81] Como ocorre nas escolas privadas para os pobres na Índia dos dias de hoje, o salário dos professores nas escolas nativas refletia a disponibilidade dessa classe de profissionais. Sendo realmente esse o caso, os baixos salários não eram baixos de modo algum, mas simplesmente refletiam a média do mercado.

Segundo, nas novas escolas financiadas pelo governo, logo ficou evidente que o apadrinhamento político, e não o comprometimento com o ensino e a habilidade de ensinar, influenciava a distribuição dos cargos docentes. O Comitê de Instrução Pública registrou a queixa que “sob um tal método de eleição, a influência pessoal ou local acaba necessariamente suplantando a qualificação individual e o mérito.” Agora, os relatórios dos coletores reportavam que os novos professores estatais eram “inferiores em

tudo aos antigos mestres das escolas aldeãs e, para completar, são uns ignorantes.” Dizendo de outro modo, os bom salários e a segurança do emprego tornavam o cargo atraente – não àqueles que queriam ensinar, mas aos que se vendiam por apadrinhamento político. Uma crítica exatamente paralela cabe hoje aos professores pagos pelo estado, na Índia e em outros lugares.

Terceiro, e completamente contra as intenções explícitas do comitê, as novas escolas excluía todos que não pertenciam à elite – os brâmanes. Por quê? Uma fonte sugere que o governo “estava desconfortável com o fato de pessoas de castas inferiores serem admitidas nas ... escolas. Temia-se que, ao se encorajar essas pessoas, as classes superiores ficassem ressentidas e retirassem seu subsídio.” Então as novas escolas públicas tornaram-se veículos promotores do privilégio de castas, ao invés de estimularem a promoção de todos. Mais uma vez, parece que o sistema nativo possuía pontos fortes que passavam despercebidos, como oferecer ensino a todos, incluindo as castas mais baixas.

Quarto, um dos maiores problemas relatados ao comitê era a falta de supervisão eficiente. *As novas escolas estatais não se reportavam a ninguém.* Os coletores, que deveriam supervisioná-las, alegavam estar sempre muito ocupados com outros assuntos. A avaliação de um dos coletores ia direto ao ponto: ele duvidava “da eficiência dessas escolas que na verdade não são em nenhum sentido superiores às escolas privadas preexistentes.” Munro dera como certo o sucesso de suas escolas públicas – afinal, elas seriam melhor financiadas e equipadas do que as escolas privadas nativas. Ele não levava em consideração o problema da supervisão e do comprometimento, desprezando o modo como as escolas aldeãs nativas conseguiam manter-se comprometidas, ainda que não em relação a qualquer administração central. Ele deixara passar o fato de que o comprometimento é o ingrediente secreto do sistema privado, sendo precisamente o mesmo ingrediente que tanto desorienta os reformadores educacionais até os dias de hoje.

Quinto, as novas escolas haviam sido projetadas para ser muito maiores do que as pequenas e “ineficientes” escolas privadas – elas tinham de ser grandes porque os professores recebiam muito mais, então eram necessárias economias de escala para torná-los viáveis. Mas os pais não gostavam do tamanho dessas escolas. Um coletor observou que os pais “se queixavam do número de alunos, que eram em uma quantidade grande demais para que o professor conseguisse lhes dar a devida atenção. Por este motivo, os pais preferiam matricular seus filhos em escolas com menos alunos. Havia 150 escolas privadas no Distrito.” Em outras palavras, um ponto forte que passava despercebido no sistema nativo era que ele refletia a preferência dos pais por

escolas e turmas menores. O sistema nativo evoluíra organicamente para refletir as escolhas dos pais; o sistema imposto, não. E, como as novas escolas haviam sido planejadas para ser maiores e, assim (teoricamente), mais eficientes, não era possível haver uma em cada vila. Um coletor reportava que “as escolas ficavam muito distantes umas das outras”, o que dificultava a inspeção (tema que preocupava o coletor), mas obviamente também era um problema para os pais – as escolas eram inacessíveis a seus filhos. Esta conjectura é confirmada por outras evidências: “As escolas no distrito não estavam em muito boas condições. As crianças não conseguiam chegar até elas, pois moravam muito longe.” Novamente, parece ser um ponto forte do sistema nativo o fato de as escolas serem pequenas – com base na realidade dos baixos salários dos professores –, o que refletia outro desejo dos pais, isto é, uma escola localizada em sua aldeia de residência, não uma que obrigasse as crianças a percorrerem longas distâncias. Mais uma vez, é possível fazer paralelos com o que as escolas privadas para os pobres oferecem nos dias de hoje, em contraste com o que oferecem as públicas. Antes, assim como hoje, os pais preferiam escolas pequenas próximas a suas casas, não escolas grandes e distantes, planejadas para a conveniência de burocratas.

Macaulay Entra em Cena

Parecia haver uma última crítica possível ao sistema privado nativo de educação. Sua qualidade, o que quer que afirmassem seus críticos, não estava sob suspeita – o fato era os moradores das aldeias haviam criado escolas que refletiam adequadamente as condições de vida nessas aldeias, valendo-se, de uma forma econômica e eficiente, do que tinham disponível, e tamanha era a eficácia de seus métodos que estes vieram a influenciar a educação na própria Inglaterra e ao redor do mundo. Mas é verdade – nem *todos* tinham acesso a essas escolas. Se era fato que elas alcançavam tantas crianças quanto o sistema educacional europeu, inclusive na Inglaterra, e incluíam crianças de todas as castas, seu alcance certamente não era universal. Será que o estilo britânico de intervenção, com educação financiada e oferecida pelo governo, era o único modo de tornar a educação *universal*?

Esta pergunta retórica evidentemente não pode ser respondida de forma definitiva. Mas há indicadores interessantes de possíveis respostas – pois pode-se verificar quais foram os resultados do sistema que os ingleses impuseram por meio de suas novas escolas públicas. E também podemos observar o que acontecia na Inglaterra no mesmo período, a fim de sondar qual

teria sido o destino da Índia, em termos de educação, caso os ingleses não tivessem imposto seu sistema.

Por conta do fracasso das reformas de Munro, um novo estilo de abordagem, presidido por um novo reformador, foi introduzido. Entra em cena Thomas Babington Macaulay (1800-1859), poeta, historiador e Whig inglês. Entre 1834 e 1838, ele residiu em Calcutá, atuando como presidente do Comitê Geral de Instrução Pública da presidência britânica. Todos na Índia de hoje o conhecem. Pois é a ele, mais do que a qualquer outro, que se deve o sistema público de ensino em voga na Índia atualmente.

A famosa minuta publicada por Macaulay em 2 de fevereiro de 1835 selou um tipo diferente de intervenção estatal na educação do país.^[82] Ele rejeitava totalmente a sabedoria indiana nativa: “Não é, creio eu, qualquer exagero dizer que todas as informações históricas reunidas em todos os livros escritos na língua sânscrita têm menos valor do que o que se encontra nos mais reles resumos utilizados em escolas preparatórias na Inglaterra.” A história indiana era repleta de “reis de dez metros de altura e reinos com duração de dez mil anos.” A astronomia indiana “faria rir a mocinhas em internatos ingleses.” A geografia indiana era “constituída de mares de melaço e mares de manteiga.” E ele ignorava completamente qualquer contribuição que as escolas privadas nativas pudessem estar dando à Índia. Ao contrário, opinava, “O principal objetivo do Governo Britânico deve ser a difusão da literatura e da ciência europeias entre os nativos indianos; o melhor modo de se utilizar os recursos alocados à educação é promovendo exclusivamente a educação inglesa.”

Macaulay lançou a base do sistema público de ensino ainda em voga na Índia de hoje – bem como, nas demais localidades em desenvolvimento onde os ingleses tiveram alguma influência, encontram-se sistemas estatais similares. Ele propunha um novo sistema centralizado de educação, com universidades financiadas pelo poder público nas cidades-presidências, instituições de formação de professores igualmente financiadas pelo governo, financiamento público para manter as universidades e escolas secundárias já existentes, o estabelecimento de novas escolas públicas de ensino fundamental e a alocação de subsídios com o objetivo de colocar algumas escolas privadas sob o controle do governo. A intenção era eliminar completamente o sistema educacional nativo.

Como isto se deu na prática? Sob o sistema de Macaulay, a primeira escola aldeã financiada pelo poder público foi fundada em abril de 1854; em outubro, havia 54. Mesmo assim, alguns moradores das aldeias relutavam em mandar seus filhos às novas escolas estatais: “Os padres da aldeia pressentiam

o mal, e seus representantes produziam uma sensação de vago temor nas mentes das pessoas mais ignorantes entre as classes inferiores.”^[83] Possivelmente, considerando o que vimos sobre as escolas de Munro, este mal presságio era justificado.

Em 1858, o novo sistema havia estabelecido 452 escolas e faculdades, com um número total de alunos de 20.874 nos 21 distritos da Presidência de Madras. Porém, 36 anos mais cedo, Munro contabilizara 11.575 escolas e 1.094 faculdades, com 157.195 e 5.431 alunos, respectivamente! Isto é, o novo sistema levava a um imenso declínio no número de instituições de ensino e estudantes (ver Tabela 4). Pode ser que, assim como nos dias de hoje, os novos inspetores simplesmente desconsiderassem, ou por ignorância ou por não julgá-las apropriadas, as escolas privadas aldeãs. Em todo caso, os números oficiais certamente não eram motivo de ostentação.

TABELA 4
CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO ESCOLAR, PRESIDÊNCIA DE MADRAS, 1822-1900

Anos	População	Número de alunos	% de alunos em relação à população	Número de alunos como % do número de 1822
1822-1825	12.850.941	162.626	1,27	100
1858		20.874		13
1879-1880	31.308.872	268.379	0,86	165
1884-1885	30.868.504	430.851	1,40	265
1895-1896	35.641.828	791.634	2,22	487
1899-1900		862.991		531

Fonte: Y. Vittal Rao, *Education and Learning in Andhra under the East India Company* (Secunderabad: N. Vidyaranya Swamy, 1979), p. 68.

Em 1879, os números oficiais haviam se recuperado um pouco, mas ainda mostravam que a porcentagem da população escolar continuava significativamente menor do que o registrado em 1822-1825. Apenas seis anos mais tarde, em 1885, vemos os números alcançarem o que haviam sido *mais de 60 anos antes*. E eles continuaram a crescer a partir daí. Pode-se dizer, portanto, que a educação inglesa – a educação de Macaulay – aumentou a porcentagem

da população escolar? Bem, sim, ela aumentou, ao menos com 60 anos de atraso. Mas isto deve ser motivo de satisfação e exaltação da intervenção de Macaulay? A resposta a essa pergunta depende de outra questão crucial: quais seriam os números do sistema nativo caso os ingleses *não* tivessem intervindo?

Os Cavalos Galopantes

Há algumas indicações sobre qual seria a resposta – basta olhar, não para a Índia, mas para o que acontecia na própria Inglaterra naquele período. Nesse ponto, minha jornada me levou aos Arquivos E. G. West, na Universidade Newcastle. O falecido professor E. G. West fizera seu nome afirmando que a educação primária universal não fora alcançada no Ocidente por meio da intervenção pública, como se costuma supor, mas predominantemente através de serviços privados. Seu livro seminal, *Educação e o Estado* (*Education and the State*) descreve uma situação que era peculiarmente semelhante à indiana antes de os ingleses tomarem conta da educação nesse país. A pesquisa de West mostra que, antes do envolvimento do estado na educação inglesa, a vasta maioria das escolas eram privadas – mantidas por pequenos empreendedores (por exemplo, as já mencionadas “*dame schools*”), igrejas e filantropia. Desde 1833, o estado passou a intervir com pequenos subsídios a uma minoria ínfima das escolas, mas seu envolvimento maciço veio apenas em 1840. Muito antes disso, em um texto que ecoava o que os coletores ingleses observaram na Índia apenas uma década depois, James Mill, pai de John Stuart Mill, escreveu na *Edinburgh Review* de outubro de 1813: “Com dados de observações e investigações ... podemos decididamente afirmar que o amor à educação tem tido um rápido progresso entre as classes mais baixas na Inglaterra. Mesmo na periferia de Londres, em um raio de cinquenta milhas, distante da parte mais instruída e virtuosa do reino, dificilmente há uma vila sem algo semelhante a uma escola; e são poucas as crianças de ambos os sexos que não saibam, mais ou menos, ler e escrever.”^[84]

Como eram financiadas essas escolas? Hoje se sabe que predominantemente através de taxas escolares. Elas de fato eram uma espécie de versão vitoriana das escolas privadas para os pobres de hoje. Mill observa: “Tomamos conhecimento de famílias que, por semanas, tinham batatas como seu único artigo de subsistência; e, ainda assim, o dinheiro poupado com tanta dificuldade era utilizado para mandarem seus filhos à escola.” Mas não precisamos contentar-nos com as anedotas de Mill. Utilizando informações oficiais de censos e relatórios, West pôde mostrar que, em 1851, havia

2.144.278 crianças em escolas diurnas, das quais mais de 85% frequentavam escolas puramente privadas, isto é, na expressão utilizada pelo censo, “escolas que obtêm sua renda apenas do pagamento de taxas ou que são mantidas com vistas à vantagem pecuniária.” (ver Tabela 5). As 15% restantes eram subsidiadas pelo governo, mas apenas minimamente. E o “relatório interminável” da Comissão de Newcastle sobre Educação Popular, convocada em 1858 e cujos resultados foram apresentados em 1861, estimava que cerca de 95% das crianças frequentavam a escola por uma média de quase seis anos. E era óbvio de onde vinha o financiamento dessas escolas: mesmo na minoria delas que recebia algum subsídio governamental, dois terços de sua renda vinham de fontes não estatais, incluindo contribuições de pais em forma de taxas e auxílios de igrejas e filantropias. Mesmo nesses casos, *a maior parte* da renda escolar vinha da contribuição dos pais.

TABELA 5
CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO ESCOLAR, INGLATERRA, 1815-1858

Data	População	Número de alunos em escolas diurnas	% de alunos em relação à população	Número de alunos em escolas diurnas como % do número de 1818
1818	11.642.683	674.883	5,80	100
1833	14.386.415	1.276.947	8,88	189
1851	17.927.609	2.144.378	11,96	318
1858	19.523.103	2.535.462	12,99	376

Fonte: E. G. West, *Education and the State*, 3a ed. (Indianápolis: Liberty Fund, 1994), p. 187.

Daí o comentário memorável de E. D. West sobre a Inglaterra e o País de Gales: “Quando o governo iniciou sua intervenção na educação, em 1833, sobretudo no papel de financiador, era como se tivesse pulado sobre a sela de um cavalo que já estava galopando.” Sem o governo, sugere ele, os “cavalos” (escolas privadas) teriam continuado a galopar.

Para o fim de nossos interesses aqui, o que é importante notar é o imenso crescimento da frequência escolar em escolas *privadas* na Inglaterra, antes de o estado envolver-se. Nos 40 anos entre 1818 e 1858, a frequência em escolas privadas inglesas crescera 318%. Mas nos *60 anos* de 1825 a 1885,

metade dos quais foram dominados pelo novo sistema estatal de Macaulay, as matrículas em escolas da Presidência de Madras cresceram menos do que isso – 265%. Isto é, o crescimento da frequência escolar era mais lento sob o novo sistema britânico na Índia do que sua contraparte nas escolas privadas inglesas. Ou, dizendo de outro modo: suponha-se que a frequência escolar na Presidência de Madras tivesse crescido na mesma proporção verificada na Inglaterra em um período equivalente. Nos 40 anos entre 1825 e 1865, isto teria levado a população escolar de Madras a crescer de 162.626 (segundo a pesquisa de Munro) para 517.151. Mas essa população escolar não foi alcançada nem em 1885, sob o sistema de Macaulay, cerca de 20 anos depois, e viria a ser ultrapassada somente em 1896, 71 anos mais tarde! Se a dinâmica do sistema educacional privado da Índia fosse semelhante à do sistema inglês paralelo, teríamos visto um crescimento muito maior da frequência escolar do que o alcançado por meio da intervenção inglesa no país.

Um Aliado Inesperado

Longe de trazer educação à Índia, como os ingleses se orgulham de ter feito, eles ao invés minaram o sistema de educação privado que estava em plena expansão. Os críticos do sistema educacional nativo da Índia estão errados em aparentemente todos os pontos. Não existem evidências suficientes de que fosse um sistema de má qualidade – na verdade, parece ser o oposto; tratava-se de um modo orgânico e econômico de educar a população e cujos princípios norteadores eram tão bons que foram exportados, através da Inglaterra, para o resto do mundo. O sistema tinha pontos fortes intrínsecos que o sistema inglês ignorava, em particular no que diz respeito ao valor de mercado para o salário dos professores e ao comprometimento que se firmava pelo fato de os pais pagarem taxas.

Mas, para os ingleses, as escolas aldeãs não eram, nas palavras de Gandhi, “boas o suficiente.” Não, eles insistiam que “as escolas têm de dispor de determinada parafernália, prédios e coisas do tipo” Então estabeleceram o novo sistema estatal centralizado idealizado por Macaulay. E esse é o tipo de sistema ainda em voga nos países em desenvolvimento dos dias atuais. Mas era simplesmente um sistema “muito caro para o povo.” Nas palavras de Gandhi: “Este meu país paupérrimo não tem condições de sustentar um método educacional tão caro.”^[85] O sistema estatal inglês não viabilizou a educação pública universal nem mesmo nos dias de hoje. Na Índia atual, ainda há milhões de crianças fora da escola. O sistema nativo de educação privada teria se saído melhor? Com base em minha própria pesquisa recente e nas de outros,

há todos os motivos para se supor que o sistema que dependia das taxas pagas pelos pais teria sido capaz de expandir-se para dar conta da demanda crescente, particularmente à medida que a riqueza do povo também crescesse.

Remeto-nos mais uma vez à citação de Gandhi no início deste capítulo: “Nosso estado preferiria reviver o antigo mestre escolar das aldeias e fazer com que em cada uma dessas aldeias houvesse uma escola para meninos e meninas.” O modo como interpreto essas palavras hoje é que, quando Gandhi afirmou desejar o retorno do *status quo ante*, ele queria dizer que desejava retornar ao sistema de *escolas privadas para os pobres, financiadas principalmente por taxas pagas pelos pais e um pouco de filantropia*. Minha jornada pela história indiana não apenas me forneceu evidências inesperadas da existência de educação privada para os pobres na Índia anterior ao domínio inglês – ela também me ofereceu um aliado ainda mais inesperado.

Os Macaulays Modernos

Os especialistas em desenvolvimento de hoje, acadêmicos, ativistas de agências humanitárias, bem como os atores e astros do pop que os encorajam, são Macaulays dos tempos modernos. São bem intencionados, como Macaulay. Eles acreditam na importância fundamental da educação, como Macaulay. Mas creem que os pobres precisam de sua ajuda em questões educacionais e não podem fazer nada por conta própria, como acreditava Macaulay. E, assim como Macaulay negava a importância da educação indiana nativa no século XIX, incapaz ao longo de toda a sua vida de notar aquilo que seus contemporâneos bem observaram, os Macaulays Modernos também negam tudo o que os pobres já estão fazendo por conta própria. Macaulay pensava que um único sistema poderia ajudar os pobres da Índia – o mesmo utilizado pelas classes abastadas da Inglaterra. Os Macaulays Modernos pensam o mesmo, que apenas os sistemas atuantes nos Estados Unidos e na Inglaterra, financiados e mantidos pelo governo, são bons o suficiente para os pobres. Minhas jornadas – pela África e a Índia, e através da história – me levaram a acreditar que eles estão tão equivocados hoje quanto Macaulay em seu tempo.

Não Apenas na Índia

Eu me aprofundei no caso indiano, mas poderia também ter me voltado à China, onde encontraria um vibrante sistema educacional privado datando da época de Confúcio e até antes. Durante o Período das Primaveras e

Outonos e o Período dos Reinos Combatentes (770-221 a.C.), quando a guerra levou ao colapso as escolas mantidas pelo governo, as primeiras escolas privadas chinesas foram fundadas por funcionários fugitivos, entre os quais Confúcio. Possivelmente a primeira dessas escolas foi estabelecida por Deng Xi, um ex-funcionário sênior do estado de Zheng, que dava aulas sobre a prática da lei utilizando seu livro *Zhu Xing* (“Leis Sobre Tiras de Bambu”). E assim a educação privada floresceu, acrescida das escolas missionárias, servindo todas as classes da população, até o século XX, quando foram dramaticamente “esvaziadas” pela instrução do Presidente Mao, em 14 de junho de 1952, ordenando a nacionalização de todas as escolas privadas.^[86]

Eu também poderia ter me aprofundado no Quênia, ou outro país africano – todos os quais têm lições históricas a ensinar, que novamente ressoam de forma extraordinária nos dias de hoje. É verdade, os africanos não tinham *escolas* antes da chegada dos ingleses, diferentemente dos indianos. Mas isso não significa que não educassem seus filhos – trata-se de um erro peculiarmente moderno e inútil confundir educação com ensino escolar. Estudos antropológicos revelam os modos como as crianças eram educadas na sociedade africana tradicional, no seio de suas famílias e grupos aparentados. Jomo Kenyatta, que viria a tornar-se o primeiro presidente do Quênia independente, estudou na Escola de Economia de Londres sob orientação do renomado antropólogo Bronislaw Malinowski. Em 1938, publicou *Enfrentando o Monte Quênia* (*Facing Mount Kenya*), que descrevia a sociedade tradicional Kikuyu e criticava algumas das mudanças disruptivas acarretadas pelo colonialismo. Kenyatta esforçou-se para enfatizar, contrariamente ao que os colonialistas afirmavam, que a sociedade africana possuía sua própria tradição de educação universal, a qual “começa no momento do nascimento e termina com a morte. Os pais se responsabilizam pela educação dos filhos até que eles alcancem o estágio da educação tribal. ... Não há prédios escolares especiais ... a propriedade domiciliar é a escola.”^[87]

Kenyatta acreditava que esse sistema educacional possuía vantagens em relação ao que os ingleses estavam impondo. Nele, era enfatizada a aquisição de conhecimentos práticos em seus devidos contextos, utilizando o que o autor denominava “método indireto”, onde “a instrução é dada como que incidentalmente, como mero complemento a alguma atividade” – o que ele acreditava ser superior aos métodos por repetição que estavam sendo impostos pelos britânicos, os quais davam as costas à realidade para se fechar dentro da sala de aula. Mais ainda, a educação tradicional priorizava as “relações pessoais”, o que era muito distante do que Kenyatta via na educação inglesa.

Em suma, ele sugeria a existência de uma *adequação de propósitos* na educação tradicional africana, que “pode não ter muitas sugestões valiosas a oferecer ou conselhos a dar aos europeus cuja suposta tarefa nos dias atuais é oferecer educação ocidental aos africanos.”

O modelo nativo tinha adequação de propósitos dentro do contexto da sociedade africana tradicional, mas será que era a melhor opção para a sociedade moderna em que o Quênia estava se tornando? Talvez não fosse – e é possível que Kenyatta tenha percebido isso ao retornar ao Quênia. Mas é particularmente interessante notar que o sistema que os ingleses tentavam impor aos quenianos sofria forte resistência, resistência essa que desencadeou o *surgimento de escolas privadas*.

O modelo de ensino europeu foi introduzido no Quênia no fim do século XIX, quando a Sociedade Missionária Cristã abriu sua primeira escola, próxima a Mombassa, em 1846. Em resposta à demanda crescente por educação, as autoridades coloniais criaram um Departamento de Educação em 1911. Sociedades missionárias receberam subsídios governamentais para ajudar a financiar a construção de novas escolas. Contudo, elas queriam dar educação acadêmica apenas a crianças europeias e asiáticas – crianças africanas deveriam receber apenas treinamento industrial e agrícola. Ensinos cristãos tornaram-se compulsórios e os costumes e tradições africanos foram minimizados, ou mesmo inteiramente banidos das escolas financiadas pelo governo. As crianças africanas também eram excluídas do aprendizado da língua inglesa até o último ano do nível primário.

Desconfiando dos objetivos e motivações do estado europeu, em 1929, os Kikuyu da Província Central começaram a boicotar as escolas missionárias e exigir o fim do monopólio das missões sobre a educação. Não conseguindo persuadir o governo a abrir escolas seculares livres de controle missionário, os Kikuyu *começaram a fundar as suas próprias*. No início dos anos 1930, ocorreram diversas atividades para levantar fundos, as escolas privadas foram construídas e os grupos de autoajuda foram formados. Cada escola privada era administrada por um comitê local, responsável por recrutar e pagar professores, estabelecer o valor das taxas e conduzir outros eventos para arrecadar recursos. Assim que as escolas privadas se estabeleceram, reuniões coletivas foram organizadas, culminando na fundação da Associação de Escolas Independentes Kikuyu em agosto de 1934. Enquanto a AEIK enfatizava a necessidade de negociar com as autoridades coloniais, alguns proprietários de escolas queriam permanecer inteiramente livres de influências europeias. Uma associação rival, a Associação Educacional de Kikuyu Karing,

foi assim criada pouco tempo depois. Em 1939, havia 63 escolas Kikuyu independentes educando um total de 12.964 alunos.

Para ajudar a atender à demanda crescente por professores qualificados, em 1939 tanto a AEIK quanto a AEKK concordaram com financiar a abertura de uma faculdade privada de formação de professores, a primeira do Quênia (também não havia nenhuma pública), em Githunguri. Quando Jomo Kenyatta retornou ao Quênia, em setembro de 1946, foi nomeado diretor de Githunguri, antes de ser eleito presidente do Sindicato Africano Queniano. Ao longo dos cinco anos seguintes, Kenyatta viria a dividir seu tempo entre essas duas organizações. Sob seu comando, Githunguri tornou-se a sede não oficial do movimento das escolas privadas, e o SAQ naturalmente acabou se transformando no partido político que levaria à independência do Quênia.

É interessante contrastar a trajetória de sucesso do movimento das escolas independentes do Quênia com comentários como os expressos pelo comissário provisório britânico da Província Kikuyu, em 1929: “É indisputável o fato de que o povo Kikuyu, em seu estágio de desenvolvimento atual, é incapaz de organizar, financiar e dirigir escolas eficientes sem supervisão europeia.”^[88] Pelo contrário, os africanos foram capazes de financiar e operar suas próprias escolas sem a ajuda do governo, e o fizeram durante toda a primeira metade do século XX.

O resto é história. Uma investigação policial sobre o levante de Mau Mau no início de 1952 selou o destino das escolas privadas. Quando o governo declarou estado de emergência no fim daquele ano, as escolas de ambas a AEIK e a AEKK foram fechadas. Na guerra do Quênia contra a opressão colonial, as escolas privadas foram o campo de batalha. Ao tornar-se presidente do país em 1964, Jomo Kenyatta defendeu o *Harambee*, ou espírito de “autoajuda”, do qual lhe parecia depender o desenvolvimento futuro do Quênia. É evidente que ao menos parte de sua inspiração para esse movimento veio de sua experiência com a educação privada. As escolas privadas foram parte integral do movimento de liberação da África contra a Inglaterra. Talvez não seja despropositado ver as escolas privadas emergentes de hoje como um novo movimento de libertação contra o legado que os ingleses (e outras potências coloniais) deixaram a esses países?

Lições Esquecidas

As lições da história podem nos guiar no presente. O Banco Mundial diz que a história de um país produz “uma cultura à qual a prestação de

serviços deve ajustar-se para obter sucesso.”^[89] Minha jornada histórica me fez perceber que a educação privada era a norma em muitos países, antes de as potências ocidentais imporem seus próprios sistemas, tendo tomado parte inclusive nos movimentos nacionais de libertação contra estes sistemas impostos. O que era que Bob Geldof havia dito? Que o desenvolvimento acontece quando um povo ignora “os conselhos dos ‘especialistas’ e busca encontrar ‘seu próprio modelo *culturalmente apropriado*.’” Talvez a lição vital da história seja que um sistema educacional centralizado e público não é o modelo culturalmente apropriado para os povos da Ásia e da África subsaariana nos dias de hoje. Ao defender a educação privada para os pobres, é provável que estejamos defendendo um retorno às raízes culturais desses povos.

12 Educar Amaretech

O Dilema de Easterly

William Easterly começa e termina seu último livro, *O Fardo do Homem Branco* (*The White Man's Burden*), com a tocante história de Amaretech, uma menina etíope de 10 anos, cujo nome significa “a bela”: “Saindo de Addis Ababa”, ele cruza com “uma interminável fila de mulheres e meninas ... marchando ... em direção à cidade.”^[90] Amaretech passa seus dias coletando galhos de eucalipto para vender por uma ninharia no mercado da cidade. Mas ela preferiria ir à escola, se seus pais tivessem recursos para tanto. Easterly dedica o livro a ela, “e aos milhões de crianças como ela.” Ele retorna a Amaretech na frase de conclusão: “Será que vocês, Pesquisadores” – termo que ele utiliza para designar empreendedores de todos os tipos – “poderiam descobrir um modo de colocar uma pré-adolescente etíope chamada Amaretech na escola?”

Os Pesquisadores que encontrei ao longo de minha jornada – os empreendedores educacionais que mantêm escolas privadas em lugares semelhantes a onde vive Amaretech – já estão no caminho certo. A sabedoria consensual – aquilo que todos sabem – diz que, para que crianças como Amaretech tenham a oportunidade de estudar, é necessário que bilhões de dólares sejam doados à educação pública. E os pobres devem ser pacientes. Embora o ensino público seja “inaceitável”, “terrível”, “um ultraje moral”, “uma grosseira violação dos direitos humanos” – todos epítetos comumente usados para descrever o “fracasso governamental” da educação pública –, não existe alternativa. Os pobres devem esperar até que os Macaulays Modernos resolvam o problema para eles. Levará tempo, mas é o único caminho. Não existem soluções mágicas.

Por trás dos panos, porém, sem qualquer assistência humanitária ou intervenção do governo, os pobres encontraram uma solução mágica, ou ao menos o modo de se chegar a ela. O caminho para o santo graal dos especialistas em desenvolvimento – educação de qualidade para todos – está aí para quem quiser vê-lo, se apenas se dispuser a olhar. Sozinhos, os pobres encontraram sua própria alternativa viável. A solução é simples: matricule seu filho em uma escola privada que seja comprometida com você porque você lhe paga pelo serviço oferecido. Talvez seja uma solução simples demais para os especialistas em desenvolvimento (mesmo levando em consideração algumas

dificuldades remanescentes – por exemplo, como fazer com que literalmente *todos* possam ter acesso à educação privada, e que esta tenha a devida *qualidade* –, pontos a que retornarei em breve). Os pobres simplesmente *foram lá e fizeram*.

Às vezes, quando reflito sobre tudo o que vi em minhas viagens, me parece que aquilo que os pobres *simplesmente fizeram* é invisível àqueles com poder e influência – os especialistas em desenvolvimento, como os chamei ao longo desse livro. É invisível, talvez, por ter vindo à tona a partir de uma miríade de decisões individuais e não segundo algum grandioso plano de desenvolvimento. Empreendedores individuais, como Reshma e Anwar nas áreas pobres de Hyderabad, na Índia, ou BSE em Makoko, na Nigéria, ou Theophilus em Bortianor, em Gana, ou Xing, nas remotas montanhas Gansu, na China, ou Jane em uma favela de Nairóbi, no Quênia, todos perceberam que pais pobres *como eles* queriam dar uma educação digna a seus filhos, constatarem os problemas da educação pública e decidiram que o melhor caminho seria abrir uma escola. Eles assumiram um risco, começaram de baixo, foram atrás de professores e prédios, experimentaram até encontrar um modelo que funcionasse, perceberam que os pais gostavam do que eles estavam fazendo – ou fizeram várias tentativas até que eles gostassem – e assim suas escolas cresceram cada vez mais. Outros viram o que eles estavam fazendo e julgaram ser a solução perfeita para ajudar suas próprias comunidades, além de ganhar algum dinheiro – às vezes na ordem inversa. E pais individuais – como o pescador e a vendedora de peixes, pai e mãe de Victoria –, sofregamente conscientes de que nem tudo ia bem para seus filhos nas escolas do governo, calcularam que poderiam pagar uma escola privada, fizeram uma tentativa, acharam que valia a pena e comentaram com outros pais sobre o sucesso da novidade.

Tudo isto é simplório demais para os especialistas em desenvolvimento? Não é meu papel investigar por que tantas pessoas com poder e influência parecem ter dificuldade para aceitar o modo simples com que os pobres disseram “basta” e criaram sua própria solução de sucesso. Continuarei a apresentar meus resultados em conferências como a de Oxford, neste livro e onde quer que haja um público interessado, e tentarei fazer meu melhor para compartilhar com o maior número de pessoas algo do que vi ao redor do mundo. Pois minhas descobertas são motivo de comemoração. Não há nenhuma “tragédia televisiva” aqui, não se trata de mais uma história deprimente sobre a África ou outro triste episódio da novela de como os pobres da Índia e da China são marginalizados enquanto seus países cambaleiam rumo

ao desenvolvimento. Pelo contrário, os pobres estão tomando iniciativa. Estão abandonando em massa a educação pública – ela não é boa o suficiente para seus filhos. E eles encontraram uma alternativa melhor. Essa é uma história otimista, não é?

Ainda assim, para aqueles que desejam ajudar, ainda há muito que ser feito. Os pobres encontraram o caminho das pedras para sua solução mágica, mas Amaretech ainda está fora da escola. O que está faltando, então?

Há três áreas problemáticas que precisam ser abordadas. A inclusão de Amaretech e de crianças como ela – que estão fora da escola, e também as que estão presas a instituições públicas disfuncionais – é a primeira. A segunda diz respeito à qualidade do ensino. Embora, como mostrou minha pesquisa, as escolas privadas para os pobres sejam melhores do que as públicas, ainda há muito que melhorar nelas. Em terceiro lugar, há o genuíno problema da falta de informação dos pais, ou uma assimetria de informações, como diriam os economistas. Como os pais podem saber se a escola que escolheram é boa? Como eles podem, de forma ainda mais confiável, evitar escolas privadas cujo serviço não seja bom o suficiente?

O que estou prestes a dizer não é algo do tipo – eis aqui Três Grandes Planos para abordar estes Três Problemas Reais. Essa não é a atitude correta. Nas palavras de William Easterly: “Depois de tantos anos, este livro descobriu o Grande Plano para fazer com que todos tenham acesso a uma educação de qualidade? Como seria revolucionário ter descoberto algo assim, quando tantas outras pessoas, muito mais inteligentes do que eu, vêm tentando muitos diferentes planos há mais de cinquenta anos, sem sucesso. ... Pode ficar tranquilo: este autor não tem tais delírios de grandeza. Toda a comoção em torno do plano correto é ela mesma sintoma de uma abordagem equivocada. ... O plano correto é não ter um plano.”^[91] Concordo. Ao invés de novos Grandes Planos, minha intenção é apontar os caminhos gerais pelos quais podemos começar desde o princípio e trabalhar para crescer – e digo “nós” tendo em mente os milhares de pequenos projetos filantrópicos e agências humanitárias que trabalham de mãos dadas com milhares de pequenos empreendedores educacionais – tentando diferentes abordagens, desenvolvendo o que dá certo e eliminando ou modificando o que não dá. Há muitos fragmentos de informações pelo mercado, os quais apenas pais, filhos e empresários conhecem e que podem levar as soluções adiante. Todos esses níveis diferentes de incentivos para empresários, pais e alunos podem ser dominados para fazer com que as soluções funcionem. A última coisa de que precisamos é um plano

muito abrangente. Mas eis aqui alguns princípios de soluções que podem dar certo.

Levando a Bela à Escola

As escolas privadas já atendem a um grande número de pessoas pobres. Mas nem todas as crianças estudam nelas. Pois há aquelas cujos pais não têm condições de pagar as taxas, ou não podem arcar com os custos de oportunidade ao dispensar seus filhos de ajudar no sustento da família. Nesse caso, ou as crianças ficam fora da escola (como Amaretech), ou estudam em escolas públicas, onde provavelmente se sentirão abandonadas. Outras têm pais que não realmente se preocupam com sua educação, acarretando as mesmas consequências. Nós não sabemos ao certo quantas crianças como essas existem – os números das agências humanitárias dão uma visão exagerada do problema porque não consideram as crianças que já frequentam escolas privadas sem registro, alheias ao radar do governo. Mas, é claro, trata-se de um problema importante que precisa ser corrigido.

Uma solução óbvia se apresenta: muitas crianças como Amaretech, que vêm de famílias pobres demais para pagar por educação privada, *já* estão desfrutando dela, através de bolsas de estudo e vagas gratuitas ou concessionárias, oferecidas pelas escolas. Durante minha pesquisa, verifiquei que por volta de um em cada cinco de todos os estudantes nas ruelas de Hyderabad recebe educação gratuita ou subsidiada com base em suas necessidades. Os Pesquisadores que criaram as escolas privadas *já* estão incluindo crianças como Amaretech, embora ainda não a própria Amaretech. Mas não é necessária nenhuma ciência avançada para ver como esse benefício pode chegar a ela também, tendo como ponto de partida o já vem sendo feito.

Uma possível solução seria expandir a prática já recorrente nas escolas privadas e criar abonadores de taxas *com um público-alvo específico*: os mais pobres, aqueles cujos pais não se importam com sua educação e, em países onde a tendência é favorecer os meninos, como no caso da Índia, as meninas – para que todas essas crianças possam frequentar escolas privadas. No Capítulo 10, dei alguns exemplos de esquemas de sucesso que funcionam nessa linha. Easterly também menciona o sucesso do programa Alimento para a Educação, implementado pelo Banco Mundial em Bangladesh – um raro exemplo, diz ele, de ajuda humanitária de sucesso –, que fazia pagamentos em dinheiro aos pais que permitissem que suas filhas fossem à escola (com efeito, para Easterly este é “o tipo de programa que poderia ajudar Amaretech na Etiópia”^[92]). Essa é uma excelente iniciativa – mas ainda não se vale de toda a

gama de incentivos disponíveis: através dos abonadores, *os pais* recebem um incentivo para enviar suas filhas à escola, mas as escolas – presumivelmente públicas, no caso do projeto de Bangladesh – continuam sem *nenhum* incentivo para educar essas meninas uma vez que as tenham como alunas. A escola não tem nenhum vínculo de comprometimento com os pais, de modo que os professores continuam não se sentindo obrigados a comparecer ao trabalho e podem continuar dormindo em sala de aula. Como Easterly bem aponta em seu trabalho anterior, *A Elusiva Busca pelo Crescimento* (*The Elusive Quest for Growth*), se as pessoas “tiverem os incentivos corretos, o desenvolvimento acontecerá. Se não tiverem, nada feito.”^[23] Garantir incentivos para todos é a chave para abordagens de sucesso.

Se os abonadores forem utilizados nas escolas *privadas* da maneira certa, eles têm potencial não apenas para incentivar os pais a mandar seus filhos à escola (no caso de custos de oportunidade serem um problema, pode-se acrescentar um valor extra ao abonador, oferecido aos próprios pais, além do correspondente às taxas escolares), mas também para incentivar a administração da escola a fazer o melhor por seus alunos. O essencial aqui é fazer com que os pais recebam abonadores físicos, que serão levados até a escola de sua escolha e utilizados no lugar das taxas, como se fossem dinheiro. A escola pode então descontar esses abonadores na agência que os oferece, após as devidas conferências para evitar fraudes. Sobretudo, no que diz respeito à escola, deve-se notar que estes pais *estarão* pagando taxas, assim como todos os outros, de modo que a escola terá prejuízo se eles não se satisfizerem com o serviço contratado – eles podem transferir seus filhos a outra escola, do mesmo modo como poderiam se estivessem pagando em dinheiro –, então o atalho ao comprometimento se mantém. Além disso, também podem-se acrescentar valores extras aos abonadores, destinados a livros didáticos ou mesmo a refeições, permitindo que os mais pobres tenham acesso à mesma educação pela qual os mais-ricos-entre-os-pobres podem pagar.

Fazer a coisa “da maneira certa” é a ressalva imprescindível – motivo pelo qual a sugestão dada acima não deve ser considerada um Grande Plano perfeito e acabado de se transferir financiamento humanitário diretamente aos abonadores de taxas para as escolas privadas de baixo custo. Tenho feito um experimento em pequena escala em parceria com a Educare Trust, em Hyderabad, utilizando a ideia dos abonadores físicos para financiar 500 crianças em escolas privadas. Em pequena escala, parece estar funcionando. Mas, mesmo assim, em escolas que eu conhecia muito bem, ocorreu um caso de fraude. Este problema crescerá exponencialmente quanto maior fosse a

escala de intervenção, e por isso desde o início seria necessário pensar em contramedidas. E, mesmo em pequena escala, ocorreu o caso de uma família que pagava taxas e sentiu-se incomodada com o fato de ter de batalhar para pagar por seus filhos enquanto outra menina estudava de graça. Nesse caso, pudemos demonstrar que a menina em questão tinha um pai adoentado, ao passo que a família pagante tinha plenas condições de trabalhar por sua renda. Mas este problema – do risco moral que atormenta qualquer esquema de bem-estar social, onde aqueles que virtuosamente se esforçam para sustentar seus filhos parecem ser punidos, enquanto aqueles que não o fazem são premiados – é um problema real, para o qual todos os esquemas de auxílio têm de encontrar possíveis soluções.

É óbvio que há muitos modos como tudo isso pode dar errado. Abonadores nas mãos de agências não idôneas poderiam levar à fraude generalizada. Recentemente, fiz um trabalho de pesquisa para o Banco Mundial em Karnataka, na Índia, um dos estados indianos mais evoluídos e menos corruptos. Em Gulbarga, um dos distritos mais pobres, investiguei bolsas de estudo concedidas através do Ministério do Bem-Estar Social, que eram supostamente destinadas a alguns dos alunos mais desfavorecidos, pertencentes às “castas catalogadas” e “tribos catalogadas” da Índia, e especialmente as meninas desses grupos. Pais e administradores de escolas me disseram que a maior parte das bolsas não chegava às crianças para as quais se destinavam. A maioria era desviada no percurso entre os vários níveis da burocracia distrital. E isto foi em um dos estados menos corruptos da Índia. Oferecer abonadores por meio de agências estatais como essa parece ser o pior caminho a se seguir. Mas, se organizações não governamentais respeitáveis ou bancos de microcrédito com um histórico de inclusão genuína dos pobres administrassem os recursos, então poderíamos ter esperança de alcançar uma multidão de crianças.

E não há nada de ideológico aqui: se um experimento mostrasse que disponibilizar abonadores a alunos de escolas públicas também funciona, seria igualmente ótimo. As escolas públicas provavelmente teriam de ser incentivadas da forma correta. Por exemplo, se a renda da escola – e dos professores – dependesse de receber os abonadores, de modo que eles realmente tivessem de competir pelos alunos que os pagam, então teríamos um modo de garantir que esses professores trabalhassem a sério em suas salas de aula.

Mas obter os recursos para uma grande quantidade de abonadores não seria um problema? Não me parece que seria. Mesmo *do jeito como as coisas*

estão agora, com os níveis atuais de financiamento humanitário e sem tocar em quaisquer recursos governamentais que estejam sendo gastos atualmente com a educação pública, e portanto sem necessidade de reformar a educação e as finanças públicas, eu aposto que conseguiríamos colocar todas as crianças que estão fora da escola em escolas privadas. (Por favor, eu não estou sugerindo que todos esses recursos sejam imediatamente aplicados com este fim. Estou apenas mostrando, caso alguém levantasse a objeção, que o financiamento necessário já está disponível.)

Veja-se o exemplo de Gana. A agência britânica DfID doa *sozinha*, todos os anos, cerca de \$27 milhões à educação pública ganense. Nas áreas pobres de Ga, onde conduzi minha pesquisa, uma típica escola privada para os pobres cobrava taxas de cerca de \$30,00 ao ano. Em áreas rurais mais remotas, o custo era ainda menor. Se todos os recursos gastos somente pelo DfID em Gana fossem alocados a bolsas de estudo para financiar 100% das taxas dessas escolas privadas, haveria vagas para ao menos 900.000 crianças anualmente. Suponha-se, de modo mais realista, que existam alguns custos associados à administração dos abonadores, digamos que 6% dos recursos. Ainda assim seria possível financiar cerca de 850.000 crianças e colocá-las na escola. Ninguém sabe ao certo quantas crianças estão atualmente fora da escola em Gana. O governo estima que por volta de 1 milhão, porém algumas dessas não estão de fato sem estudar, mas frequentam escolas privadas sem registro. Se cerca de 15% das crianças tidas como fora da escola estiverem nessas escolas privadas, então *somente o auxílio humanitário cedido pelo DfID para a educação de Gana já bastaria para financiar todos os abonadores necessários para que as crianças atualmente fora da escola frequentem escolas privadas*. Acrescentem-se os auxílios humanitários que a educação de Gana recebe da Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional, da Oxfam, dos países nórdicos, da Alemanha, da Holanda, e assim por diante, e logo fica mais do que evidente que as crianças que hoje frequentam escolas governamentais também poderiam estudar em escolas privadas.

Uma segunda objeção pode alegar que isso tudo funciona muito bem para as áreas urbanas, onde sabemos que já existem inúmeras escolas privadas, mas e como ficam as áreas rurais mais remotas, onde talvez haja apenas algumas poucas escolas, ou mesmo *nenhuma*? Mesmo se pudéssemos, em teoria, financiar o ensino de todas as crianças das áreas rurais, isto ainda seria inútil se não houver escolas privadas onde elas estudarem. Mas é sem dúvida plausível que um dos principais motivos para haver menos escolas privadas nas áreas rurais seja o fato de que nestas é menor a quantidade de pais que podem

pagar taxas. Se for o caso, então os abonadores poderiam levar também a um aumento do número de escolas privadas em áreas rurais, assim como elas existem em maior quantidade nas áreas urbanas ou em pequenas cidades onde a condição financeira da população é maior. Considerando tudo o que testemunhei durante minhas jornadas, parece provável que os empreendedores privados responderiam a esse tipo de incentivo. E se a razão por que eles não estão abrindo escolas em algumas vilas remotas – casos na Gansu rural, na China, me vêm à mente – tiver menos a ver com poder aquisitivo do que com indisponibilidade de professores adequados, então incentivos em forma de abonadores podem ser utilizados para resolver esse problema também. Talvez somas adicionais possam ser acrescentadas aos abonadores nessas áreas rurais mais remotas, destinadas ao recrutamento, treinamento e/ou acomodação de professores. Desde que todos estejam devidamente incentivados, não há motivos pelos quais um processo de criteriosa experimentação não possa encontrar meios de pôr essa ideia em prática, mesmo em lugares aparentemente inóspitos.

A Qualidade Importa

Fazer com que Amaretech estude em uma escola privada é um desafio solucionável. Mas e quanto à qualidade da educação que ela receberá lá? Conversando comigo em uma conferência recente, o Professor Keith Lewin rogou “uma praga sobre ambas as suas casas.” Ele concordou sinceramente com o fato de que as escolas governamentais para os pobres são terríveis. Mas julgava que o mesmo valia para as escolas privadas para os pobres: “Você pode ter mostrado que elas são melhores do que as escolas públicas”, repreendeu-me, “mas ainda assim são um lixo.”

Talvez ele tivesse em mente problemas como má infraestrutura, falta de banheiros decentes, tetos com goteiras e essas coisas. Nesse caso ele está correto, é claro. Mas tudo isso pode ser melhorado. Como podemos fazer com que a escola privada de Amaretech tenha uma infraestrutura de padrão mais alto? Aqui, revela-se uma nova fronteira criativa para investidores e filantropos, onde a comunidade investidora tem potencial para fazer uma enorme diferença nas vidas das pessoas pobres. O principal resultado relevante de minha pesquisa diz que a vasta maioria das escolas privadas em áreas pobres são *empresas*, não caridades, sendo quase sempre inteiramente dependentes da renda que obtêm das taxas e, muito importante, produzindo um lucro razoável.

Eu explorei isso em cada um dos países pesquisados, fazendo o estudo de caso de 10 a 15 escolas, para ter uma noção mais aprofundada de seu

aspecto financeiro. Sem qualquer exceção, todas as escolas analisadas mostraram um retorno viável ao proprietário. Por exemplo, na favela de Makoko, no Estado de Lagos, uma típica escola tinha 13 professores e atendia a 220 alunos, cobrando taxas de em média 1.800 naira (\$12,41) por período, com 9% dos alunos estudando gratuitamente com bolsas de estudo. Os salários dos professores eram de em média 4.388 naira (\$30,26) mensais, e havia ainda outros gastos constantes no valor de 7.450 naira (\$51,38) todos os meses, mais o salário mensal do proprietário, de 8.000 naira (\$55,17). Uma escola como essa produzia um saldo positivo de cerca de \$1.456 ao ano, ou por volta de 20% de sua renda.

Pelo fato de as escolas privadas para os pobres serem administradas como empresas, existe uma solução muito simples que pode ajudar os proprietários a melhorar sua infraestrutura: podem-se oferecer empréstimos através de empresas de microcrédito já existentes ou que seriam criadas com esse propósito. Novamente, por meio da Educare Trust em Hyderabad e da Educare em Makoko, eu implementei dois pequenos esquemas-pilotos para testar esse sistema de empréstimos, cada qual financiado por doações de \$25.000,00 e oferecendo empréstimos a taxas de juros comerciais, no valor de \$500,00 a \$2.000,00, para administradores de escolas privadas que quisessem melhorar sua infraestrutura. Os empreendedores submetiam propostas detalhadas, que eram examinadas junto com a (normalmente informal) contabilidade da escola, para termos certeza de que os projetos eram razoáveis e que eles tinham condições de quitar – normalmente ao longo de três anos – a dívida. Os projetos mais comuns incluíam a construção de banheiros adequados, a reforma das salas de aula ou construção de outras novas, a aquisição de terrenos, ou propostas mais modestas, como comprar um ônibus escolar ou mesas e cadeiras. Também constatei que os proprietários necessitam de aconselhamento e treinamento em administração financeira, para ajudá-los a gerir seus orçamentos de modo mais eficiente. Tudo isso pode ser feito com financiamento filantrópico.

Pude verificar quão grande é o interesse nesse tipo de dinheiro, da parte de escolas que normalmente não têm acesso a outros recursos, talvez por não possuírem direitos de propriedade formais ou operarem de modo semilegal – o tipo de pequena empresa ressaltado por Hernando de Soto em *O Mistério do Capital* (*The Mystery of Capital*). Mais ainda, esse interesse mostrava que as acusações de que os proprietários exploravam os pobres – a crítica do “currículo subliminar”, segundo a qual, se as escolas não dispõem de banheiros, por exemplo, isso mostra que o proprietário só se preocupa com o lucro, não

com as crianças sob seus cuidados – estavam completamente equivocadas. Assim que recursos foram disponibilizados, os proprietários de escolas privadas mostraram-se ávidos para investir em melhorias. Nesses projetos de pequena escala, não tivemos problemas com inadimplência, empregando alguns dos mecanismos comuns em programas de microcrédito, como a pressão por pares, em nosso caso através das associações de escolas privadas. Se agências de microcrédito maiores abraçarem essa causa, ela poderá ser levada a uma escala muito maior. O acesso facilitado ao financiamento pode fazer com que os problemas de infraestrutura das escolas privadas de baixo custo também sejam de resolução relativamente simples. A escola de Amaretech já começa a ter uma aparência muito melhor.

Mas talvez o Professor Lewin tivesse em mente outros problemas mais complexos das escolas privadas para os pobres, como seu currículo e métodos pedagógicos. Suponhamos que Amaretech seja uma menina muito inteligente. Por que ela tem de ficar presa em uma sala, semana após semana, aprendendo por repetição tópicos que poderia assimilar facilmente em poucas horas? Ou suponhamos que ela não tenha tamanha facilidade para aprender, talvez por ter frequentado pouco a escola. Ela estará então condenada a ficar presa em uma sala, atrasando-se cada vez mais em relação aos outros e eventualmente desistindo de estudar? E o que vão ensinar a ela? Por que forçá-la a digerir disciplina após disciplina do currículo estatal nacional, sendo que ela só conseguirá passar em exames públicos através de memorização estéril, o que a fará perguntar-se qual o sentido de tudo isso? Mais tarde, ela provavelmente desejará ter tido contato com outros tópicos na escola, que poderiam ter sido muito mais imediatamente relevantes para as necessidades de sua vida adulta. Caso ela venha a se tornar proprietária de um pequeno negócio, ela desejará ter aprendido habilidades empresariais ou métodos de contabilidade? Se conseguir um emprego em um *call center* de suporte a um produto, ela desejará ter feito um curso avançado em pronúncia do inglês? Em suma, mesmo que Amaretech passe a frequentar uma escola privada, podemos afirmar que ela então receberá a *educação* que merece, ao invés de apenas certa quantidade de *escolaridade* duvidosa?

Tenho de admitir que esse tipo de objeção me parece bastante relevante. Não estou inteiramente satisfeito com o que tenho visto nas escolas privadas para os pobres, com relação a seus métodos pedagógicos e currículo. Sempre me entristece ver as crianças mais inteligentes dando tiros n'água, esforçando-se para manter o entusiasmo ao ter de memorizar por repetição uma passagem que compreenderam já na primeira leitura; algumas se tornam

rebeldes e chegam a abandonar a escola, tamanho é seu tédio. Por outro lado, me parte o coração ver os menos talentosos (descritos na Índia como “lentos”, o que sempre me irrita) batalhando para manter-se no nível da turma, mas ficando para trás por não terem aprendido o básico de leitura e aritmética – e agora jamais aprenderão, pois seus colegas já passaram a outras etapas. E as crianças intermediárias também, sempre me pergunto se seu aprendizado não poderia tornar-se mais interessante, mais libertador, menos passivo.

É verdade, de modo geral, que as escolas privadas que visitei estão presas aos mesmos métodos de aprendizado – normalmente por repetição – das escolas públicas, e tendem a seguir o currículo estatal. Quanto a este, elas são mais ou menos obrigadas a segui-lo. Os inspetores do governo não facilitam muito para que se façam inovações nesse sentido e, o que é mais importante, os pais querem que seus filhos passem nos exames públicos, que atualmente são o único modo de se chegar à educação superior e ao mercado de trabalho. Já quanto aos métodos de ensino – bem, são aqueles que todos utilizam e com que todos têm familiaridade, o modo como os próprios proprietários e professores foram educados e que é aceito pelos pais como o correto.

Em suma, a pedagogia e o currículo dessas escolas preocupam-me tanto quanto aos especialistas em desenvolvimento. Porém, as agências desenvolvimentistas já gastaram milhões e milhões de dólares tentando fazer com que os professores modifiquem seus métodos e que as crianças deixem de lado a passividade. Milhões de dólares têm sido gastos capacitando professores em métodos centrados no aluno (o Projeto de Educação Primária Distrital, na Índia, é um exemplo notável), ou estimulando a utilização de soluções de alta tecnologia, como televisores, rádios interativos e tecnologia da informação, a fim de minimizar o papel do professor. Isto é, ou os professores são treinados para aplicar métodos pedagógicos “modernos”, ou se complementa o ensino em sala de aula com alguns acessórios de última geração.^[94]

Mas o fato incontornável é que pouco ou nada disso tem realmente funcionado – os métodos centrados no aluno (eles mesmos frequentemente criticados nos países ocidentais que os promovem) não são bem aceitos pelos professores, que tendem a retornar a seus métodos de preferência assim que os assistentes humanitários viram as costas. Soluções caras de alta tecnologia, como a televisão, o rádio interativo e projetos de tecnologia da informação rendem boas manchetes e talvez funcionem enquanto estão sendo financiados. Mas, assim que se esgotam os recursos humanitários, a intervenção também cessa. Presumivelmente, as agências humanitárias envolvidas com esse tipo de projeto supõem que, uma vez demonstrando como são geniais, o governo

passará a financiá-los. Infelizmente, não é o que tem acontecido. No instante em que as agências humanitárias saem de cena, tudo volta ao *status quo ante*. Esses projetos não *incentivam* as populações pobres a dar continuidade ou a investir na intervenção, e é difícil ver como *qualquer* dessas soluções pode superar a somatória de tantos problemas.

Mas, se é assim, será que o melhor caminho é simplesmente deixar as coisas continuarem como estão e desviar os olhos sempre que visitarmos essas salas de aula e virmos o que se passa nelas? Também acho que não. Pois, repito, o mercado das escolas privadas oferece o ponto de partida para um possível caminho das pedras.

Primeiro, é evidente para qualquer um que visite escolas privadas em áreas pobres o fato de que normalmente os proprietários estão ávidos para aprender com visitantes estrangeiros sobre diferentes métodos pedagógicos e novas disciplinas curriculares. Foi um tanto embaraçoso, em minha primeira visita às ruelas de Hyderabad, no ano 2000, quando me convidaram a falar em uma reunião de proprietários de escolas privadas e fui bombardeado com perguntas sobre o que eles poderiam aprimorar em seus métodos e currículos. Eu vinha do estrangeiro, onde tudo era tão melhor, qual conselho eu poderia dar a eles? E, em todas as escolas que eu visitava, o proprietário sentava-se comigo em seu escritório minúsculo e perguntava: “Como posso melhorar a qualidade do meu ensino? Diga-me, o que posso fazer para melhorar?” Eu costumava me esconder atrás da ideia de que estava lá para aprender com eles, que eles tinham muito a ensinar a nós ocidentais. Ainda penso que isto seja verdade: o próprio fato de os donos de escolas privadas estarem ali, investindo naqueles ambientes aparentemente inóspitos, é algo muito inspirador de que podemos tirar grandes lições.

Mas hoje também tendo a pensar que estava em parte tirando o corpo fora ao dizer que não tinha nenhuma contribuição a dar, apenas coisas a aprender, sobre o modo como eles lidavam com seu currículo e técnicas pedagógicas. Isso é reforçado pela própria reação dos donos de escolas e suas expressões de desapontamento diante do meu “estou aqui apenas para aprender.” Mas não precisamos seguir o caminho das intervenções humanitárias fracassadas – ou rapidamente descontinuadas – para concretizar mudanças reais. A boa disposição dos proprietários de escolas privadas para com novas ideias é o principal motivo para não hesitarmos diante da inovação – eles estão sempre motivados e incentivados a explorar novas possibilidades de um modo completamente diferente daquele proposto por quem oferece e recebe auxílios humanitários.

Uns dois anos atrás, eu colaborei com um projeto em pequena escala em uma escola privada nas ruelas de Hyderabad, em parceria com o Dr. Sugata Mitra, que, antes de transferir-se para a Universidade Newcastle, era cientista chefe da NIIT Ltda., uma das maiores empresas de ensino de computação da Índia. Ele testara a prática do aprendizado entre pares associado à tecnologia da informação – técnica apelidada pela mídia de “buraco na parede”. Atualmente, Hyderabad foi tomada por *call centers*; muitos alunos de escolas privadas de baixo custo buscam empregos neles, mas são barrados por sua má pronúncia do inglês – e tampouco seus professores podem ajudar, já que também não têm um inglês bom o suficiente. Eu então convidei Mitra a tentar a abordagem buraco-na-parede aqui: será que as crianças conseguiriam *aprender umas das outras* a pronúncia certa do inglês?

Conduzimos o experimento na Escola Secundária da Paz, de Wajid. Os detalhes – baseados em um programa de conversão de texto em fala^[95] – não nos interessam diretamente aqui. O essencial é que o experimento mostrou a eficácia do método para melhorar a pronúncia de inglês dos alunos. Mas o que aconteceu *depois* foi ainda mais interessante. Wajid é muito próximo de vários outros donos de escolas privadas, através de várias federações e associações informais. Muitos vieram ver o que estava se passando em sua escola, e saber quais haviam sido os resultados. Ao fim, eles queriam aquilo em *suas* escolas. E estavam preparados para desembolsar a soma necessária, é claro; eles não esperavam qualquer doação. Antes, quando pensava em investir em tecnologia da computação, a ideia de Wajid era adquirir a máxima quantidade possível de computadores de segunda mão e contratar um professor de computação. Mas agora proprietários como Sajid Senhor nos diziam: “Talvez não precisemos de um professor de computação, mas do buraco na parede.”

Os donos de escolas estavam ávidos por inovação. Por quê? Primeiramente, ao contrário de tudo o que afirmam os críticos das escolas privadas de baixo custo, os administradores destas simplesmente preocupam-se com a educação das crianças e querem o melhor para elas. Este fato, mesmo isolado, às vezes basta para que alguns deles invistam parte de seu lucro em novos métodos e tecnologia. Mas o poder do mercado está em que as boas intenções dos proprietários são acrescidas de outro grande incentivo que aumenta sua disposição para investir: eles sabem que enfrentam uma competição crescente. Os donos de escolas precisam se diferenciar dentro do mercado. Para manter ou mesmo aumentar sua participação nele, precisam convencer os pais de que o serviço que oferecem em suas escolas é especial. Se

um método pedagógico obtiver resultados demonstravelmente melhores, eles quererão aplicá-lo em suas turmas.

É importante notar que a situação nessas áreas pobres é completamente diferente daquela onde atuam as escolas privadas do Ocidente: nos países em desenvolvimento, existe um *genuíno mercado* em operação. Em algumas das localidades mais pobres do mundo, o ensino privado atende à *vasta maioria* da população escolar. No Ocidente, ao contrário, a educação privada é responsável por apenas uma fração da população escolar total, cerca de 7% no Reino Unido, por exemplo. Isto se mantém verdadeiro mesmo quando mudamos o foco para as áreas urbanas, que têm uma concentração particularmente alta de escolas privadas: no centro de Londres, por exemplo, o número de alunos no ensino privado representa apenas cerca de 13% do total, e seguindo uma linha esmagadoramente não comercial e não lucrativa. Tais “mercados” de educação privada não são os melhores exemplos para se ilustrar um real comportamento competitivo; o mais provável é que as instituições sejam complacentes umas com as outras ou mesmo formem cartéis anticompetitivos (como se noticiou recentemente no Reino Unido^[96]), pois o “mercado” é muito pequeno, conta com um público bastante cativo e tem como adversários os serviços estatais, que são praticamente um monopólio.

Nas áreas pobres dos países em desenvolvimento, porém, a educação privada é responsável pela maior parte da prestação de serviços do setor. Nessas áreas, os pais podem escolher genuinamente entre um número de escolas privadas competitivas, sendo sensíveis ao mecanismo de preço (as escolas fecham se a demanda for baixa, e novas surgem quando há uma demanda a suprir); nesses mercados genuínos, os empreendedores educacionais respondem às necessidades e exigências dos pais.

Então voltemos à preocupação com a qualidade da educação que Amarech irá receber e ao que os estrangeiros podem oferecer de útil para se aprimorar o sistema de ensino. Não devemos ter medo de propor soluções que não serão consideradas plausíveis pelos pais. Não precisamos nos preocupar com a possibilidade de nossas soluções não se mostrarem sustentáveis – que não seja possível mantê-las uma vez que o dinheiro humanitário esgotar-se. Se nossa preocupação são o ensino, o aprendizado e os currículos, podemos tentar experimentos em pequena escala – como o que fiz em Hyderabad com Sugata Mitra – para verificar se uma ideia funciona. Se funcionar, não a guardaremos para nós, mas faremos com que todos a conheçam. (O mesmo vale para o caso de não funcionar, para que outras pessoas evitem incorrer no mesmo erro.) O único modo como podemos realmente ajudar é garantindo que as melhorias

tecnológicas – sejam elas aplicáveis ao currículo ou aos métodos pedagógicos – sejam disponibilizadas, sempre para pronta entrega e pelo menor preço possível, através de algum empreendimento comercial. Se as escolas privadas julgarem-nas interessantes, não hesitarão em fazer o investimento – talvez com recursos obtidos através de empréstimos. Os problemas de sustentabilidade e escalabilidade que tanto assombram as intervenções humanitárias estarão assim resolvidos. Testar novos métodos no mercado é onde a filantropia de risco pode deixar sua marca. Quando um novo método funciona, o mercado o incorpora. Caso contrário, então sabemos que nossa intenção de educar os pobres através dele estava equivocada, porém sempre podemos tentar algum outro.

O Pobre Atento às Marcas

Em *A Fortuna na Base da Pirâmide* (*The Fortune at the Bottom of the Pyramid*), C. K. Prahalad desafia a “suposição dominante” de que os pobres não ligam para marcas: “Pelo contrário”, seus resultados sugerem que “o pobre é muito consciente das diferenças entre marcas.”^[97] Na educação privada, as marcas podem ter um papel importante ao ajudar a resolver o problema sério que há com relação à informação – e oferecem, assim, uma *terceira* grande oportunidade para que estrangeiros contribuam com o mercado da educação. Como os pais pobres podem avaliar se uma escola privada é melhor do que outra e se ela atende de forma adequada às necessidades educacionais de seus filhos? De modo geral, minha pesquisa mostrou que os pais se valem de vários métodos informais, como visitar diversas escolas para ver quão comprometidos os professores e o proprietário aparentam ser. Ou então eles conversam com conhecidos, comparando a frequência com que seus filhos e os destes utilizam seus livros de exercícios e têm suas lições de casa corrigidas. Algo importante que descobri é que, se os pais escolherem uma escola privada, mas em seguida descobrirem que outra parece ser melhor, eles não hesitam em transferir seus filhos para a escola cuja qualidade parece ser superior. E mesmo pais que não se importam com esse tipo de avaliação ou com explorar diferentes opções se beneficiam do fato de que alguns (talvez a maioria?) se importam. Os menos preocupados podem imitar as escolhas dos mais preocupados. E, como os donos de escolas sabem disso, eles supervisionam a qualidade do trabalho dos professores e investem seus lucros em melhorias para a escola, para garantir a satisfação dos pais. Embora nem todos os pais sejam cuidadosos e sábios no cumprimento de suas responsabilidades educacionais, os administradores de escolas privadas devem atender àqueles que são. Este é outro modo como o mercado contorna um problema – pais indiferentes – que nos sistemas públicos de ensino é aparentemente insolúvel (pois as escolas públicas não oferecem

incentivos econômicos para que seus diretores atendam às demandas dos pais bem informados).

Alguns podem argumentar que, embora tudo isso pareça muito bom, a verdade é que os pais, mesmo os que se preocupam, não sabem *o que é educação* – eles próprios talvez sejam analfabetos, por exemplo – e assim não têm como julgar a qualidade do ensino oferecido a seus filhos. Mas não penso que esse seja um raciocínio correto. Particularmente no nível primário de ensino – objeto principal deste livro – não é tão difícil compreender a natureza do que constitui uma educação desejável. Para os pais, trata-se de tornar-se hábil com letras e números, adquirir um bom comportamento e preparação para a vida adulta, o mercado de trabalho e estudos futuros, e para coisas excelentes como a democracia. Por meio dos métodos informais descritos acima, pode-se avaliar com relativa facilidade se uma escola cumpre com esse programa.

De fato *existe* um problema de informação, mas há muitos modos de contorná-lo.

Ainda assim, a solução dos métodos informais não me satisfaz completamente. Porque sei que em mercados com que tenho de lidar o tempo todo – mercados com assimetrias de informação tão grandes ou maiores – conto não apenas com esses métodos informais de avaliação, mas também posso me valer de uma ferramenta muito mais poderosa para tomar minhas decisões de consumidor. Eu não sei nada sobre *softwares* e *hardwares* de computadores, pesquisas de Internet, câmeras digitais, companhias aéreas ou manutenção de carros, ou mesmo sobre alimentação e vestuário, para citar algumas poucas decisões de mercado que tive de tomar nos últimos dias e diante das quais o problema da informação vem à tona com toda a força. É claro, eu poderia me informar abundantemente sobre cada uma dessas áreas, mas a vida é muito curta. Eu poderia consultar guias de consumo como a revista *Which?* ou a imprensa especializada em cada uma dessas áreas. Mas não o faço. E ainda assim, em geral, consigo adquirir com razoável satisfação todos os bens e serviços que me são necessários, sem esforçar-me muito para superar a assimetria de informação. Como? Eu *compro marcas confiáveis*. Tenho um computador e uma câmera digital Sony e um *software* Microsoft; utilizo o Google para fazer pesquisas online, voou pela British Airways ou pela KLM/Air France, vou à Northern Motors para fazer a manutenção do meu Nissan e compro comida e roupas na Tesco e na Marks & Spencer. (Alguns podem argumentar que essas marcas só têm qualidade por causa da regulamentação do governo. Eu duvido de que seja o medo de inspetores de saúde e higiene que impede a Tesco de me vender frutas e vegetais podres. Acho que eles temem

muito mais me perder como cliente, sendo este o motivo de venderem produtos frescos.) Comprar marcas confiáveis seria outro modo de superar a assimetria de informações e beneficiar os pais pobres que buscam uma educação melhor para seus filhos.

Auxiliar o mercado a criar marcas educacionais que ajudem os pais a tomar decisões mais seguras é outra área possível para a atuação estrangeira – para filantropia e investimentos, e também para a ajuda humanitária, caso seja necessário convencer os investidores quanto à viabilidade do mercado, ou oferecer assistência técnica em questões legais e financeiras a empreendedores educacionais. Uma possibilidade seria os investidores auxiliarem os proprietários a conseguir empréstimos, do modo já descrito acima. Ou poder-se-ia criar um fundo de investimentos especializado em educação para oferecer equidade a empresas educacionais que administrem cadeias de escolas privadas de baixo custo. Tal fundo contaria com estratégias de saída adequadas, possivelmente orientando os empresários sobre como ofertar ações em bolsas de valores locais ou atrair novos investidores.

Outra possibilidade seria os investidores se associarem aos empreendedores educacionais em empreendimentos conjuntos, fundando eles mesmos uma cadeia de escolas. Seriam necessários investimentos em pesquisa inicial e em desenvolvimento, a fim de criar o protótipo de um modelo educacional de baixo custo que seja verdadeiramente praticável e replicável. O melhor modo de se fazer isso é a partir de escolas já existentes, que em seguida demonstrariam a eficácia do modelo aos pais, investidores e potenciais franqueados – caso se considere apropriado o modelo de franquia – e também seriam utilizadas para treinar novos administradores escolares e professores.

Esse esforço de pesquisa e desenvolvimento sondaria as necessidades em tecnologia, currículo, pedagogia e capacitação docente para se chegar a um *modelo educacional* de sucesso, bem como as necessidades da nova marca com relação a controle de qualidade, finanças e regulamentos. Estabelecer uma cadeia de escolas privadas de baixo custo que atenda a comunidades pobres é um projeto inovador e extremamente interessante, digno da atenção de investidores e filantropos.

Qual o interesse dos donos de escolas privadas em integrar uma cadeia de escolas, seja como franqueados ou administradores? A competição seria um grande estímulo: os donos de escolas têm consciência de que um dos principais problemas nos dias de hoje é a competição poderosa que outras escolas privadas representam – do terraço de uma escola nas ruelas de Hyderabad, viam-se outras sete escolas privadas, todas competindo pelas

mesmas crianças. Os donos de escolas estão ansiosos para se diferenciar dentro desse mercado, ao passo que a principal preocupação dos pais é a qualidade. Tornando-se parte de uma marca, os proprietários podem mostrar que valorizam a qualidade mais do que seus competidores e assim atrair mais alunos.

Os pais prefeririam que seus filhos frequentassem uma escola de marca porque assim se resolveria seu problema com a confiabilidade das opções disponíveis. Às crianças, também, pareceria uma boa ideia estudar em uma escola de marca para beneficiar-se do currículo, da pedagogia, da tecnologia e da capacitação docente, que nessa escola seriam de qualidade superior. Como estudantes de uma escola de marca, elas fariam parte de uma organização muito maior e usufruiriam das conexões e oportunidades por ela criadas. E, à medida que a marca se tornasse conhecida, potenciais empregadores e instituições de educação superior teriam confiança no local onde essas crianças foram educadas, o que abriria portas para seu futuro.

E quanto às escolas que não façam parte da cadeia? Em curto prazo, elas talvez sofram, podendo vir inclusive a fechar as portas – mas apenas como resultado de os pais transferirem seus filhos às escolas reputadas como de melhor qualidade. De todo modo, na dinâmica do mercado educacional, duas coisas provavelmente aconteceriam. Primeiro, os empreendedores educacionais individuais procurariam melhorar o serviço prestado, de modo a reter os alunos ou recuperar os que tenham perdido. Segundo, e mais fundamental, se a viabilidade financeira e educacional de uma marca voltada à educação fosse demonstrada, outras similares rapidamente apareceriam no mercado, estabelecendo marcas competitivas que ofereceriam educação de qualidade a um custo reduzido.

Prahalad observa que o fundador do Aravind Eye Care System – que oferece cirurgias de catarata em massa para os pobres – “inspirou-se na rede de lanches McDonald’s, que oferece hambúrgueres e batatas fritas de qualidade consistente ao redor do mundo, como resultado de um processo químico profundamente compreendido e padronizado.”^[98] Do mesmo modo, há inúmeras razões para se crer que um método pedagógico “profundamente compreendido e padronizado” poderia tornar-se parte de um modelo de prestação de serviços educacionais de igual sucesso, atendendo a uma grande quantidade de pessoas pobres.

E talvez não seja nem preciso começar com os pobres. Tenho um amigo que está iniciando uma rede de escolas privadas na China para as classes médias. Assim como os telefones celulares e a tecnologia de computação

começaram entre os privilegiados, vindo depois a difundir-se cada vez mais entre as classes menos favorecidas, o mesmo pode se dar com marcas de serviços educacionais.

Esse tipo de experimentação mercadológica com marcas poderia inclusive se valer daquilo que é, atualmente, o monopólio justificado do estado – o próprio sistema de avaliação do desempenho estudantil e o currículo associado a ele. Na área de tecnologia da informação, a NIIT Ltda. começou oferecendo cursos a um número reduzido de pessoas que tinham algum interesse neles. Com o tempo, ela acabou criando seu próprio certificado. Um graduado pela NIIT – chamado GNIIT – hoje possui qualificação reconhecida internacionalmente. Procure na página matrimonial do *Times of India* (uma espécie de seção “corações solitários” na qual pais buscam pretendentes para seus filhos) e você verá que ser um GNIIT é uma vantagem tão grande em um potencial cônjuge quanto possuir outros títulos ocidentais mais conhecidos, como bacharelado ou mestrado. Frise-se, mais ainda, que tal reconhecimento estabeleceu-se de forma totalmente independente do governo – ou mesmo contra sua vontade. Eu passei uma tarde particularmente angustiante no escritório do vice-diretor do Conselho Indiano de Educação Técnica. Durante nossa reunião, um rato enorme e de aparência perversa circulava pelo escritório; em dado momento, precisei levantar meus pés para que ele passasse por baixo de mim. O vice-diretor, então, mandou seu secretário posicionar as ratoeiras. Enquanto o rato continuava sua peregrinação pelo escritório, ele me disse: “Eu às vezes recebo telefonemas de ministérios de todo o mundo, de Dubai ou da Arábia Saudita, perguntando sobre esses certificados da NIIT.” Presumivelmente, aspirantes a vagas de emprego os mencionavam em seus currículos e as autoridades queriam confirmar a qualidade de tais credenciais. “Eu digo a eles que esse tipo de qualificação não vale o papel em que está escrita” – pois não foi emitida pela organização para a qual trabalha o vice-diretor. No entanto, quaisquer que fossem suas opiniões em seu escritório infestado de ratos, não é o que pensam milhões de empregadores na Índia e em outros lugares do mundo sobre os certificados da NIIT. A marca tornou-se tão conhecida e respeitada que, assim como os americanos pedem um Kleenex quando espirram, tendo em mente um lenço de papel, ou tiram uma Xerox quando fazem uma fotocópia, ou propõem enviar por FedEx um documento urgente quando pretendem enviá-lo pelo correio, também os indianos falam em fazer um NIIT quando têm a intenção de fazer um curso de computação, mesmo quando se matriculam em alguma das principais rivais da NIIT.

Assim como a NIIT conquistou o mundo dos certificados em educação computacional, creio que o caminho está livre para que alguns empreendedores educacionais, possivelmente assistidos por filantropos com visão de futuro, criem uma nova marca de certificados para as escolas privadas de baixo custo, que transmita a empregadores e instituições de ensino superior uma mensagem de qualidade e relevância. É claro que, seguindo o exemplo da NIIT, os Pesquisadores poderiam começar de baixo e descobrir o que melhor se adequa aos pais, alunos, empregadores e setores de admissão em faculdades e universidades, fazendo as devidas pesquisas de mercado e testando os serviços oferecidos aos consumidores. Mas, à medida que a marca crescesse, não parece haver qualquer motivo – à parte regulamentos governamentais que o declarassem ilegal – para que o novo certificado não conquistasse respeito nacional e internacional, transformando as escolas privadas econômicas em uma alternativa que satisfaria a todos que as utilizassem. É importante frisar que uma tal marca seria um passo muito significativo no sentido de se resolver o problema dos currículos pesados e irrelevantes e do uso de pedagogias obsoletas, que atualmente assombra os sistemas públicos de educação nos países em desenvolvimento.

Um Problema Solucionável

As escolas privadas para os pobres são um fenômeno crescente no mundo em desenvolvimento. Em muitas áreas urbanas, elas atendem à maioria da população escolar de baixa renda. Sua qualidade é superior à das escolas públicas destinadas aos pobres – o que talvez não seja surpreendente, dado o fato de serem predominantemente empresas dependentes das taxas pagas pelos pais e, daí, diretamente comprometidas com as necessidades e preferências destes. Aqueles que se preocupam – como Easterly – com a questão de como expandir o acesso à educação de baixo custo poderiam, com boas chances de sucesso, considerar o setor privado como um caminho possível. Expandindo aquilo que as escolas privadas para os pobres já oferecem, como vagas gratuitas ou subsidiadas aos mais pobres entre os pobres, a utilização conscienciosa de abonadores poderia aumentar em larga escala o acesso a essas escolas. E algo muito importante: dado o fato de que as escolas privadas de baixo custo são empresas e produzem um lucro razoável, elas também representam uma oportunidade pioneira para investidores. Investir em programas de empréstimo de microcrédito, para que as escolas privadas possam melhorar sua infraestrutura, é um dos caminhos. Investir na inovação do currículo e dos métodos pedagógicos, os quais, se tiverem sucesso, podem ser replicados

segundo um modelo comercial, é uma segunda possibilidade. E investir em uma cadeia de escolas – seja através de um fundo de investimentos dedicado à educação ou através de empreendimentos conjuntos com os empresários educacionais – poderia ajudar a resolver o problema da má informação dos pais pobres e melhorar as oportunidades educacionais existentes. Educar Amarech é um problema solucionável. Os Pesquisadores que criaram escolas privadas para os pobres estão famintos por investimentos; os investidores podem auxiliá-los na conquista de um papel central na batalha pela “educação de qualidade para todos.”

E Finalmente: Implicações para o Ocidente?

Afinal, essa discussão toda tem alguma implicação para a educação no Ocidente? Não me importa se não tiver, à parte as implicações para a ajuda humanitária e o desenvolvimento, que já discutimos. Mas o fato é que, palestrando sobre isso nos Estados Unidos ou na Inglaterra, com frequência senti certa pressão nesse sentido, especialmente da parte de públicos simpáticos à causa. Tudo isso tem alguma relevância para nós? Nesta seção de conclusão, apontarei dois possíveis modos pelos quais os resultados que apresentei podem, sim, ter implicações para o Ocidente.

Você Não É Um Hipócrita Se Optar Pelo Setor Privado

Primeiro, creio que as evidências apresentadas neste livro podem nos ajudar a lidar com o que tem sido chamado no Ocidente de “angústia da classe média”: quando seus filhos chegam à idade escolar, os pais de classe média enfrentam o dilema de mandá-los à escola pública a que têm direito ou a uma alternativa privada. Para muitos, essa decisão representa um terrível dilema moral. Na Inglaterra, em anos recentes, temos visto uma inundação de comentaristas examinando a questão até os mínimos detalhes. Fiona Miller – namorada do ex-assessor do então ministro Tony Blair, Alistair Campbell, e ela própria ex-assessora de Cherie Blair – afirmou, em um documentário do Canal 4, que os pais ambiciosos de classe média, que estavam abrindo mão do ensino estatal, eram a maior ameaça à educação pública. E o Professor do Ano, Philip Beadle, foi pelo mesmo caminho em um documentário de 2006 do Canal 4, “Não Precisamos de Ensino Privado”, chegando inclusive, em minha opinião, a manipular as palavras de um pai negro que ascendera socialmente, para sugerir que a qualidade das escolas privadas inglesas era inferior à das escolas estatais. Mas sem dúvida ninguém foi tanto um formador de opinião nessa seara quanto o dom de Oxford, Adam Swift, que fez seu nome dizendo a pais de classe

média que matricular seus filhos em escolas privadas prejudicava o projeto igualitário da educação pública, em seu livro *Como Não Ser Um Hipócrita* (*How Not to Be a Hypocrite*).

O título deste livro resume o dilema que se impõe aos pais. Se você matricula seus filhos em uma escola privada, está dizendo que o sistema estatal não é bom o suficiente para eles – tem de ser assim, pois o sistema estatal é gratuito, ao passo que você tem de desembolsar somas consideráveis para que seu filho usufrua da alternativa privada. Mas, ao dizer isso, você está se retirando – você, um pai de classe média que se preocupa com a questão da educação, diz Swift – do sistema estatal e, assim, relegando-o a um círculo vicioso de mediocridade. Por outro lado, é claro que se você escolher seguir o que acredita ser moralmente correto, apoiando as escolas estatais que devem ser frequentadas pela maioria da população, você corre o risco de prejudicar o futuro de seu filho. Então, o que fazer?

O dilema de Swift – a angústia da classe média – parece irrisório se comparado aos problemas enfrentados pelos pais em países mais pobres. Mas creio que a solução encontrada por esses pais pobres também pode ajudar a aliviar as consciências dos pais de classe média. As evidências que coletei ao redor do mundo nos mostram, primeiro, que a maioria das pessoas, tanto ricas quanto pobres, preocupam-se seriamente com a educação de seus filhos; este não é um monopólio da classe média. E, segundo, porque a preocupação dos pais é universal, tampouco há qualquer coisa de socialmente divisionista na educação privada. Pode ser verdade que a educação privada no Ocidente, nos dias de hoje, é amplamente patrocinada pelas classes média e alta. Mas isto se dá por uma somatória de motivos, incluindo a intervenção de governos fortes ao longo de um período de cem anos ou mais. A situação nem sempre foi assim – antes de o estado envolver-se na educação (na Inglaterra, em 1870), os serviços educacionais eram predominantemente privados. A verdade é que, quanto *menos* os pais de classe média patrocinarem a educação privada, *mais* socialmente divisionista eles permitem que ela se torne. Por outro lado, quanto mais pais de classe média deixarem de lado o dilema moral e utilizarem a educação privada, mais chances haverá de que eficientes *cadeias* de escolas privadas surjam. E, quanto mais marcas desse tipo forem criadas, maior a chance de um número mais amplo de pessoas seguirem as escolhas bem informadas da classe média, à medida que as cadeias competitivas forem diminuindo suas taxas, tornando suas escolas acessíveis a um número cada vez maior de crianças. Além disso, se o número de pais utilizando a educação privada crescer significativamente, os políticos e formadores de opinião terão

de enfrentar a absurdidade de os cidadãos terem de pagar duas vezes pela educação de seus filhos – uma através dos impostos e outra com as taxas de escolas privadas. Quanto mais os governantes forem forçados a confrontar esse duplo gasto, maior a probabilidade de reformas também virem à tona no Ocidente, como abatimentos nos impostos, correspondentes às taxas escolares, e o oferecimento de abonadores àqueles que não podem pagar pela educação privada. Tais reformas, portanto, fariam com que os menos abastados não tivessem mais de sujeitar-se à inferioridade estatal.

Em outras palavras, esqueça as acusações de hipocrisia de Swift. Diante de você há um círculo virtuoso esperando para ser conscrito, caso você, como um pai de classe média, siga suas preferências e utilize o ensino privado.

[99]

Uma Proposta Modesta Demais

Normalmente, os americanos que defendem a possibilidade de se escolher entre tipos de escolas propõem os abonadores como solução ao problema da educação pública de má qualidade. Os esquemas que têm funcionado nos Estados Unidos, como o sistema de abonadores ativo há quase 20 anos em Milwaukee, são como os abonadores descritos anteriormente, com um público-alvo específico, que permitem que grupos particulares de pais desfavorecidos matriculem seus filhos em escolas privadas. Contudo, sob tais esquemas a maioria das crianças ainda permanece nas escolas públicas que não são tão ruins quanto aquelas que os pais têm permissão para abandonar. Nesse sentido, há quem argumente pela necessidade de abonadores universais, com o objetivo de permitir que todos escolham a escola onde querem matricular seus filhos, seja pública ou privada. As evidências reunidas neste livro sugerem – embora de maneira alguma provem – que a proposta dos reformadores da educação americana para elevar a qualidade do ensino talvez tenha sido modesta demais. Ainda assim, os resultados aqui expostos sem dúvida mostram que algumas das objeções aos abonadores universais não são tão fortes quanto querem os críticos.

O falecido Milton Friedman é considerado o padrinho dos abonadores. Mais de 50 anos atrás, ele escreveu um ensaio intitulado “O Papel do Governo na Educação”, no qual traçou pela primeira vez as linhas gerais de sua proposta de abonadores escolares. Em parceria com sua esposa, Rose, ele desenvolveu essas ideias no livro *Livre Para Escolher* (*Free to Choose*), de 1980, onde eles também resumem algumas das principais objeções que então se faziam à proposta de abonadores educacionais universais nos Estados Unidos,

muitas das quais continuam sendo ainda hoje fundamentalmente as mesmas. Uma dessas objeções foi caracterizada pelos autores como “a dúvida sobre novas escolas.”^[100] Como as escolas privadas eram na época ou instituições religiosas (paroquiais) ou academias de elite, os críticos da proposta dos abonadores queriam saber qual motivo havia para “se supor que alternativas virão mesmo à tona.” Os Friedmans estavam convictos de que “um mercado se desenvolverá onde não há nenhum hoje”, atraindo “muitos estudantes, tanto de escolas públicas quanto de outras ocupações.” Sua convicção se formara a partir de conversas com muitas pessoas a respeito dos abonadores. Várias dessas pessoas disseram algo como: “Sempre quis ser professor (ou administrar uma escola), mas não suportava a burocracia educacional e a calcificação geral das escolas públicas. Com esse seu plano, eu provavelmente tentaria abrir uma escola.”

As evidências coletadas em países em desenvolvimento dos nossos dias reforçam a confiança dos autores no espírito empreendedor: empreendedores educacionais *de fato* aparecem para preencher oportunidades que surgem na área, alguns destes advindos das classes mais pobres da sociedade. Eles surgem porque os pais e as comunidades pobres preocupam-se com a educação, que é considerada uma prioridade fundamental. Sempre que há (compreensíveis) dúvidas sobre a eficiência e a eficácia das escolas públicas, esses empreendedores aparecem para criar suas próprias alternativas – ao menos quando não são desencorajados ou impedidos de concretizar suas ideias por conta das políticas fiscais, regulatórias e de bem-estar vigentes.

Nossas evidências também ajudam a questionar outra das objeções fundamentais aos abonadores nos Estados Unidos, que diz que as famílias abastadas complementariam os subsídios estatais com seus próprios recursos, o que penalizaria os pais pobres que não estariam dispostos a gastar sua parca renda com educação. Os Friedmans respondem: “Esse ponto de vista ... parece-nos ser um novo exemplo da tendência dos intelectuais a subestimar os pais que têm poucos recursos. Mesmo os mais pobres podem – e de fato o fazem – economizar alguns dólares extras para dar uma educação melhor aos seus filhos, embora não possam arcar integralmente com o custo atual do ensino público.”^[101] As evidências dos países em desenvolvimento reforçam este argumento: se alguns dos pais mais pobres do planeta fazem um esforço e economizam para pagar pela educação de seus filhos, é bastante plausível que os pobres nos Estados Unidos dos dias de hoje – um grupo mais abastado do que os pobres do Terceiro Mundo – sejam igualmente capazes de complementar os abonadores.

Contudo, nossas evidências nos levam ainda mais longe. Elas sugerem que muitos pais pobres na verdade podem pagar por *todo* o ensino de seus filhos, sem qualquer assistência governamental. De fato, em 1980, os Friedmans também estavam cientes de outra evidência instigante, desta vez fornecida pela história, e que indicava que eles estavam sendo moderados demais em sua proposta de abonadores universais. Neste momento, eles haviam passado em revista a história da educação na Inglaterra Vitoriana, tema que abordamos brevemente no capítulo anterior, bem como evidências paralelas dos Estados Unidos do século XIX; e haviam se dado conta de que o ensino era “quase universal nos Estados Unidos antes de a matrícula em escolas ser obrigatória”, enquanto no Reino Unido “era quase universal antes da frequência compulsória e também antes de se estabelecer o financiamento governamental da educação.”^[102] Essas evidências questionavam os benefícios das leis de obrigatoriedade da frequência escolar, e conseqüentemente, como a obrigatoriedade era a primeira justificativa para o financiamento público, também a razão de ser deste começou a desmoronar. Embora ainda vissem os abonadores educacionais como uma degrau útil no percurso, em 1980 os Friedmans já estavam inclinados a propostas mais radicais: “Consideramos o plano dos abonadores como uma solução parcial, pois não afeta nem o financiamento do ensino, nem as leis de obrigatoriedade da frequência escolar. *Defendemos que se vá muito mais longe.*” “Mais longe”, nesse caso, os distanciava dos benefícios dos abonadores universais para levá-los a enfatizar, no máximo, os abonadores direcionados aos mais pobres: “O financiamento público dos casos de maior pobreza pode continuar, mas essa é uma questão muito diversa de se financiar publicamente um sistema escolar para 90% das crianças matriculadas na escola só porque 5 ou 10% destas talvez venham de situações de extrema pobreza.” Assim, em 1980, os Friedmans defendiam uma privatização mais completa da educação, com a extinção das leis de frequência escolar e do financiamento da educação pelo governo, exceto, no máximo, no caso de uma pequena minoria de pais que constituíssem “casos de extrema pobreza.” Os Friedmans não desenvolveram mais esse tema da privatização, cientes de que seu ponto de vista “sobre financiamento e leis de frequência escolar parecerá extremista à maioria dos leitores.”; e daí seu pragmático “retorno à proposta dos abonadores – uma alternativa muito mais moderada às práticas atuais.”

É possível que as evidências acumuladas ao longo deste livro sugiram que a posição mais radical dos autores é uma abordagem mais adequada aos Estados Unidos e, por extensão, aos demais países do Ocidente. Pois o que se

tem verificado na África e na Ásia, com efeito, é a progressiva privatização da educação. Tais evidências levantam a possibilidade de que talvez não sejamos muito radicais, mas, pelo contrário, exageradamente cautelosos ao considerarmos apenas a intervenção estatal por meio de abonadores quando buscamos soluções para auxiliar os desfavorecidos no Ocidente. Os pobres da Ásia e da África não ficam esperando de braços cruzados, alienados e marginalizados – adjetivos utilizados pela elite de esquerda para descrever os desfavorecidos dos Estados Unidos –, submissos às falhas de seus governos até que estrangeiros venham melhorar sua qualidade de vida. Pelo contrário, alguns dos povos mais desfavorecidos deste planeta optam pela “autoajuda”, votam com seus pés, abandonam as escolas públicas e mandam seus filhos às privadas, fundadas por empreendedores educacionais de suas próprias comunidades com o objetivo de atender às suas necessidades, sem qualquer ajuda exterior. E se a intervenção governamental, que consideramos tão natural nos Estados Unidos e no Ocidente, na verdade *asfixiar* empresas educacionais paralelas que poderiam ajudar os pobres a ajudar a si mesmos, como tantos estão fazendo no Quênia e na Índia? Seria possível, no Ocidente, que a privatização real viesse à tona do mesmo modo como veio nos países em desenvolvimento, desde as camadas mais baixas?

Será que as situações do Ocidente e dos países em desenvolvimento são tão diferentes que não se pode justificar tal conclusão? Será que a educação pública ocidental – embora quase universalmente criticada por sua má qualidade – não é nem de longe tão ruim quanto o que enfrentam todos os dias os pobres dos países em desenvolvimento, de modo que a resistência a ela não é nem tão forte, nem tão óbvia? Será que os “pobres” do Ocidente foram tão impregnados com a cultura da dependência, que os faz contar com o estado para receber educação, como sugere James Bartholomew em seu livro *O Estado do Bem-Estar Social Em Que Vivemos (The Welfare State We’re In)*, que não estão preparados para abraçar o setor privado como fazem os pobres dos países que visitei? Não tenho respostas a essas perguntas. Se forem afirmativas, então a solução radical provavelmente não funcionaria para o Ocidente. Se forem negativas, então talvez funcione. Sinto muito por não ser mais específico. Mas, se querem minha visão pessoal sobre esse enigma, então digo que o que está acontecendo hoje na Índia, na China e na África – a privatização sorrateira da educação – talvez também seja viável no Ocidente.

Se a Índia Pode, Por Que Não Podemos?

Em 1980, um episódio do programa *NBC News White Paper*, “Se o Japão Pode, Por Que Não Podemos?”, causou comoção entre as corporações americanas. O programa revelou como os japoneses dominaram os mercados mundiais de automóveis e eletrônicos, após se reorganizarem desde os princípios básicos. Essa foi também a chamada para que a indústria britânica de manufatura acordasse. Ora, minha pesquisa me leva a pensar que um despertar semelhante está prestes a ocorrer por aqui *no setor de educação* – dessa vez impulsionado, não pelo Japão, mas pela Índia. E pela China. E talvez também por Nigéria, Gana e Quênia.

Nesses países, nas fissuras de sistemas educacionais públicos e precários, uma indústria educacional vibrante e confiante está começando a aparecer. Ela atende a pobres e ricos igualmente. E está alcançando um padrão de qualidade muito mais alto do que parecia possível no ensino público. Com auxílio prestado de forma sensata, ela pode vir a atender às necessidades de todos e, através da competição, pode inovar para aprimorar seus métodos pedagógicos, além de expandir o currículo, de modos inimagináveis nos sistemas públicos. Se cadeias fortes de escolas privadas econômicas começarem a emergir nesses países, talvez especialmente no caso de emergirem nos novos tigres econômicos, Índia e China, então esses gigantes educacionais poderão vir a desafiar os monopólios da educação pública no Ocidente. Assim como os americanos são particularmente temerosos quanto à competição das indústrias de baixo custo da Índia e sobretudo da China, também podem vir a temer cadeias de escolas privadas naturais desses países.

Meu palpite, caso alguém se interesse, é que a empreitada educacional continuará com cada vez mais força na Índia e na China e também na África. E, se a Índia pode, por que nós não podemos? Existe um precedente histórico óbvio para essa leitura dos eventos. No século XIX, a solução para a questão de como aumentar as oportunidades educacionais na Inglaterra e em todo o Ocidente foi encontrada na imitação dos métodos utilizados nas escolas privadas indianas –aprimorados ao longo do caminho, evidentemente. Através do Método Madras, elaborado pelo Rev. Dr. Andrew Bell, e mais tarde com as técnicas homônimas de Joseph Lancaster, o Ocidente copiou práticas comuns na Índia e transformou sua experiência educacional. Talvez as escolas privadas de baixo custo e a privatização sorrateira que encontramos no mundo em desenvolvimento venham a ser um dia copiadas por aqui também, transformando as oportunidades educacionais que oferecemos às nossas crianças.

Esse é meu melhor palpite. Mas quer aconteça deste modo ou não, as escolas privadas econômicas da África e da Ásia parecem ter vindo para ficar. Os pais pobres sabem o que estão fazendo. Eles querem o melhor para seus filhos e sabem que as escolas privadas são o caminho a se tomar. Os pobres encontraram sua própria solução mágica. Já é hora de os governantes e formadores de opinião darem ouvidos a eles.

O Eclipse

Definitivamente não foi algo que eu pudesse ter planejado. Durante a última semana de meu projeto de pesquisa, eu estava em Gana para participar de uma conferência e finalizar as coisas por lá. E no dia em que eu deveria voltar para a Inglaterra, uma quarta-feira, 29 de março de 2006, o último dia de minha jornada, haveria um eclipse total do sol. Seria visível apenas dentro de uma faixa muito estreita da superfície da terra, começando no Brasil e terminando na Mongólia ocidental, ao pôr do sol – e incluindo Gana no caminho!

No sábado, 25 de março de 2006, o *Daily Graphic* publicou uma manchete de primeira página com apenas uma palavra: “Eclipse.” “Seis regiões do país estão dentro da faixa coberta pelo eclipse total do sol, esperado no país entre as 8h30 a.m. e as 9h30 a.m. da próxima quarta-feira”, dizia a reportagem. Todas as agências estatais, com todos os seus acrônimos, mobilizaram-se. O diretor executivo do Centro de Sensibilidade Remota e Serviços de Informação Geográfica (CSRSIG) “convoca todos os ganenses a interessar-se pelo eclipse”, entusiasmava-se o *Daily Graphic*. O presidente do Comitê de Planejamento Nacional para o Eclipse Solar declarou que “preparativos especiais estão sendo feitos no Correio de Gana para que este soe suas sirenes por todo o país anunciando a hora do eclipse.” Ele também instava “igrejas e mesquitas” a “utilizar seus sinos e microfones para anunciar a ocorrência.” Seis milhões de óculos escuros tinham sido importados da Alemanha, e o Ministério do Turismo e da Modernização da Capital “negociavam com importadores privados para trazer mais.” A Organização Nacional de Gerenciamento de Desastres (ONGD) relatou estar “trabalhando em colaboração com o CSRSIG para chamar a atenção do público aos perigos associados à aparição do eclipse total do sol.” Sob o Ato 517, reportava, ela estava autorizada a “acionar planos nacionais contra desastres para prevenir e mitigar as consequências de desastres e também fornecer sistemas de alertas públicos e orientação para o público em geral.” Era “exatamente o que ela estava fazendo”, acrescentava. O vice-coordenador nacional do setor de assistência e reconstrução da ONGD alertava

que “durante o período em que ocorrer a escuridão súbita, o comportamento de animais domésticos, criaturas noturnas e outros animais pode modificar-se.”

Na segunda-feira antes do eclipse, eu estava na vila pescadora de Bortianor, ouvindo o proprietário da Academia Suprema, Theophilus Quaye, relatar a seus alunos, na assembleia matinal, tudo o que lera na edição de fim de semana do *Daily Graphic*. Mas eles já estavam informados; a vila inteira vibrava de ansiedade. Na praia, mulheres esperando pelo retorno de seus maridos pescadores haviam me pedido para trazer alguns dos óculos escuros importados para seus filhos. Eu havia comprado uma sacola cheia deles na cidade, a 10.000 cedis a unidade (cerca de \$1,00, um preço que viria a subir para 25.000 cedis [cerca de \$2,50] com o aumento da demanda e o estoque chegando ao fim), e solenemente os entreguei a Theophilus para que os distribuísse.

Na terça-feira, apresentei meus resultados em uma conferência. E na quarta de manhã, em meu hotel em East Legon, Accra, fiz minhas malas, tomei café da manhã e fui para a rua por volta das 8h15. A hora seguinte seria um tanto extraordinária.

O sol nascera havia uma hora ou mais; o dia começara normalmente. À medida que a lua, lenta e imperceptivelmente num primeiro momento, começou a mover-se em direção ao sol, os funcionários do hotel foram-se agregando um a um do lado de fora, onde eu estava. Dividindo nossos óculos alemães importados, olhamos para o sol e vimos o minúsculo pontinho escuro da lua mover-se lentamente para a frente dele. As funcionárias do hotel, em suas saias pretas e camisas beges, começavam a agitar-se: “A CNN mencionou Gana”, uma recém-chegada nos diz, e sua amiga proclama encantada: “Gana é a porta de entrada para a África, a CNN mencionou Gana!”; elas pulam de alegria. Dois rapazes reúnem-se sob a marquise do bar do lado de fora. Eles conversam sobre ciência e sobre como é impressionante que os cientistas tenham previsto tudo isso: “Como eles sabiam que aconteceria hoje? Eles disseram que aconteceria e aconteceu, exatamente como previsto!” Aos poucos escurece e o clima fica ligeiramente mais fresco. “É como se fosse chover”, diz um dos rapazes, “mas não há nuvens no céu.”

Os funcionários ficam mais agitados à medida que o céu escurece. Um deles, olhando para o sol, resume o que todos parecem estar pensando – “Deus é grande! Obrigado, Jesus!” –, pois todos se unem a ele em suas exclamações; Gana é um país muito religioso. Os rapazes discutindo ciência voltam-se a esse tema: “Os cientistas não costumam acreditar em Deus”, diz

um, mas seu amigo o corrige: “E quanto ao Sir Isaac Newton?” Sim, eles concordam, Sir Isaac Newton era um grande cientista e acreditava em Deus.

E, no momento do eclipse total, quando é possível olhar diretamente para o sol sem óculos escuros e ver apenas a escuridão, com somente um finíssimo contorno de luz ao redor da lua, os funcionários do hotel vão à loucura, gritando, comemorando, “Deus é grande, Jesus é maravilhoso, obrigado, Deus”; eles festejam e dançam, uivando. E não é só o comportamento de “animais domésticos, criaturas noturnas e outros animais” que se modifica. Inexplicavelmente, flagro-me chorando, movido pela reação das pessoas ao meu redor, reconhecendo a beleza sombria destes movimentos imensos, porém previsíveis, do céu. De repente, está tudo escuro e parado, mas por todos os cantos as pessoas estão vivas e animadas. E então tudo acaba, em exatamente um minuto, a luz reaparece de repente – não é mais possível olhar para o sol, mas quando você o faz através dos óculos escuros pode ver que apenas uma pequena porção do sol reapareceu – não importa, essa mínima lasquinha solar clareou tudo de novo. É absolutamente memorável.

Mais tarde, naquele mesmo dia, deixo Gana e voou de volta para casa, encerrando minha jornada. E penso sobre o eclipse. Enquanto como minha refeição no avião e bebo o vinho que a acompanha, não posso evitar a sensação de que há em tudo isso uma metáfora para o que descobri ao longo dos anos em que estive viajando. De início penso em algo óbvio: o sol é como a educação pública; a lua, como o ensino privado, movendo-se lentamente, imperceptível num primeiro momento, mas por fim cobrindo o sol, eclipsando o estado. Mas não, não podia isso, porque a lua em seguida se move de novo e o sol retoma sua preeminência. A metáfora não estava completamente correta. Não era aquilo o que eu acreditava estar vendo – um renascimento da educação privada que eventualmente daria lugar novamente ao estado. Alguns *drinks* depois, uma interpretação diferente me ocorreu. Não seria o sol como o espírito empreendedor que eu encontrara entre as pessoas, o espírito da autoajuda? E não seria a lua como o estado, conquistando um aparente sucesso ao bloqueá-lo, impedindo que sua luz se propagasse? O estado tem sucesso, mas apenas por um breve período de tempo. Cedo ou tarde, o poder do sol, o poder do espírito de autoajuda, aparece de novo para reinar supremo.

Esses pensamentos preencheram minha mente durante a viagem de volta para casa, e eu os anotei em meu caderno, torcendo para que não parecessem muito bregas à luz do dia – e desacompanhados de algumas taças de vinho. Provavelmente são bregas, mas talvez ainda seja uma metáfora válida. Muitos acham que o ensino público é um fenômeno permanente e

atemporal da civilização humana. Mas ele não passa de uma aberração temporária; a revolução em curso nos países em desenvolvimento está contornando o problema. O poder e o espírito do livre empreendedorismo estão brilhando novamente no campo da educação. Será que ele eventualmente substituirá o ensino público? A meu ver, as evidências apontam para uma grande probabilidade nesse sentido. Mas será que o estado surgirá outra vez, ameaçando asfixiar as escolas privadas, assim como a lua ainda voltará a eclipsar o sol? Talvez. Mas o mercado educacional é forte. Ele se sustenta sobre algo de que nenhum planejador central poderá jamais dar conta – a força de milhões de decisões tomadas por famílias individuais, os milhões de fragmentos de informações reunidos pelos Pesquisadores, que implacavelmente dedicam-se a criar e inovar, modificar e desenvolver o que as pessoas querem. O poder da autoajuda educacional é forte, e não são necessários óculos especiais para observar seus efeitos.

Post-Scriptum

Quando estava terminando de escrever meu livro, ouvi falar da Primeira Competição Anual de Desenvolvimento do Setor Privado, organizada conjuntamente pelo *Financial Times* e pela Corporação Financeira Internacional. Eles estavam em busca de ensaios baseados em pesquisas, que ajudassem a melhorar a compreensão de como o setor privado pode auxiliar o desenvolvimento e como isto pode gerar oportunidades para investidores. E o time de jurados era impressionante, incluindo os autores de livros influentes sobre desenvolvimento, como Martin Wolf (*Por Que a Globalização Funciona / Why Globalisation Works*), Hernando de Soto (*O Mistério do Capital / The Mystery of Capital*) e C. K. Prahalad (*A Fortuna na Base da Pirâmide / The Fortune at the Bottom of the Pyramid*). O líder de minha equipe nigeriana, Lanre, mandou-me um e-mail dizendo que eu deveria participar. Então pensei em tentar a sorte, com poucas expectativas de sucesso.

Condensei o capítulo final deste livro e os resultados de minha pesquisa em um ensaio, “Educar Amaretech: Escolas Privadas para os Pobres e a Nova Fronteira para Investidores.” No fim de agosto de 2006, enquanto colhia batatas e cebolas em meu jardim, na área rural de Northumberland, recebi um telefonema do escritório da Corporação Financeira Internacional em Washington. Fiz Thomas Davenport repetir a mensagem várias vezes até poder acreditar no que ouvira: eu ganhara o primeiro prêmio! Fiquei boquiaberto, extasiado, lisonjeado. Por duas noites, mal conseguia dormir; estava completamente exultante pelo fato de minhas ideias sobre escolas privadas terem encontrado um público receptivo. Eu não estava mais arando um nicho solitário.

Em setembro de 2006, fui a Singapura para um longo fim de semana, durante o qual recebi o prêmio no Encontro Anual de Governantes, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Tive a honra de conhecer os jurados, discutir suas ideias e conhecer outros trabalhos vencedores. No dia seguinte à apresentação, o *Financial Times* publicou uma versão editada de meu ensaio, sob o título “Escolas Privadas para os Pobres Buscam Investidores”. Um dia depois, recebi uma mensagem em minha secretária eletrônica: “Professor Tooley, li seu artigo no *Financial Times* ... bem, sou um investidor.” Era Richard Chandler, o fundador e presidente neozelandês da companhia singapurense de investimentos privados Orient Global. Durante os dois meses seguintes, nos encontramos em Newcastle e Dubai para explorar modos de pôr em prática nossa visão compartilhada de como melhorar vidas e

aumentar a prosperidade através de soluções de mercado. Fazer algo prático baseado nas ideias que eu acumulara ao longo de minha jornada foi uma oportunidade simplesmente incrível.

Em abril de 2007, uni-me ao time da Orient Global como presidente de seu recém-criado Fundo Educacional, que dispunha de um valor de 100 milhões de dólares destinados à educação privada em países emergentes. O Fundo já auxiliou várias das organizações e pessoas mencionadas neste livro: George Mikwa e a nova Associação de Escolas Independentes do Quênia, que trabalha nas favelas de Nairóbi; a ADEF, Associação de Desenvolvimento Educacional Formidável, que atende a escolas privadas de baixo custo em favelas da Nigéria; a escola de Joy no Zimbábue, após as tropas de Mugabe terem arrasado a favela onde os pais dela moravam; e esquemas oferecendo bolsas de estudo em escolas privadas em vilas remotas da Gansu rural, na China.

E o que é mais significativo, através do Fundo eu criei a base de uma cadeia de escolas privadas de baixo custo, seguindo de perto as ideias descritas no último capítulo. Orientei as pesquisas e desenvolvimentos iniciais quanto a currículo, tecnologia e métodos pedagógicos, adquiri as primeiras escolas e montei uma equipe forte para levar adiante a ideia. Os empreendedores educacionais que conheço há mais tempo estão em Hyderabad. E por isso, nos últimos dois anos, é esta a cidade em que resido e de onde escrevo esta conclusão, enquanto trabalho de perto com Anwar, Wajid e Reshma, todos empreendedores que conheci lá atrás, no ano 2000, quando iniciei minha jornada.

Então esta história termina em Hyderabad, onde começou. A história das escolas privadas a serviço dos pobres do mundo está apenas começando.

Referências Bibliográficas

- Action Aid. 2003. “Response to World Development Report 2004.” Contribuição ao *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People*. Washington: Banco Mundial.
- Adam, William. 1841. “State of Education in Bengal, 1835–38.” In *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, de Dharampal, pp. 265–352. Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995.
- Adelabu, M., e P. Rose. 2004. “Non-State Provision of Basic Education in Nigeria.” In *Nigeria: Study of Non-State Providers of Basic Services*, ed. G. Larbi, M. Adelabu, P. Rose, D. Jawara, O. Nwaorgu, e S. Vyas. Comissionado pelo Department for International Development (DfID), Inglaterra, Estudos Nacionais, Departamento de Desenvolvimento Internacional, Universidade de Birmingham.
- Andhra Pradesh Education Act 27 of 1987. In *Law of Education in Andhra Pradesh*, 2a ed., vol. 1, de V. J. Rao. Hyderabad: J. D. Gogia para S. Gogia & Company, 2000.
- Asia Development Bank. 2003. “Technical Assistance to the People’s Republic of China for Preparing the Gansu Roads Development Project.” TAR:PRC 33470. www.adb.org/Documents/TARs/PRC/tar_prc_33470.pdf.
- Bartholomew, J. 2004. *The Welfare State We’re In*. Londres: Politicos.
- Bashir, S. 1997. “The Cost Effectiveness of Public and Private Schools: Knowledge Gaps, New Research Methodologies and an Application in India.” In *Marketizing Education and Health in Developing Countries: Miracle of Mirage?* ed. C. Colclough, pp. 124–64. Oxford: Clarendon Press.
- Bell, A. 1797. *An Experiment in Education, Made at the Male Asylum at Madras*. Londres.
- _____. 1823. *Mutual Tuition and Moral Discipline; or Manual of Instructions for Conducting Schools through the Agency of the Scholars Themselves*. 7a ed. Londres: Hatchard and Son.
- _____. Brown, G. 2006. “Our Final Goal Must Be to Offer a Global New Deal.” *Guardian* (UK), January 11.
- Campbell, A. D. 1823. “Collector, Bellary to Board of Revenue: 17-8-1823 (TNSA:BRP: Vol. 958, Pro. 25-8-1823, pp. 7167–85, Nos. 32–33).” In *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, by Dharampal, pp. 178–89. Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995.
- Census of India. 2001. “Primary Census Abstract: Andhra Pradesh, Karnataka

- and Lakshadweep.” CD-ROM, Office of the Registrar General, New Delhi.
- China Education and Research Network. 2005. “China Education and Research Network (2005) Outline and Actions of China’s Education Reform and Development in 2005.”
- Commission for Africa. 2005. “Our Common Interest: Report of the Commission for Africa.” www.commissionforafrica.org/english/report/introduction.html.
- Cooke, William. 1823. “Principal Collector, North Arcot District, to Board of the Revenue: 3.3.1823 (TNSA:BRP: Vol. 944, Pro. 10.3.1823, pp. 2806–16, Nos. 20–21).”
- In *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, by Dharampal, pp. 128–43. Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995.
- Coulson, A. J. 1999. *Market Education: The Unknown History*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Dabalén, A., e B. Oni. 2000. “Labor Market Prospects of University Graduates in Nigeria.” Banco Mundial, Washington.
- Dalrymple, William. 2002. *White Mughals: Love and Betrayal in Eighteenth-Century India*. Londres: Harper-Collins.
- Deng, Peng. 1997. *Private Education in Modern China*. Westport, CT: Praeger.
- Dent, J. 1825. “Board of Revenue to Chief Secretary to Government, 21-2-1825 (TNSA: BRP: Vol. 1011, Pro. 21-2-1825, pp. 1412–26, No. 46).” In *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, de Dharampal, pp. 227–31. Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995.
- DfID (Department for International Development). 2001. “The Challenge of Universal Primary Education.” London.
- Dharampal. 1995. *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*. Coimbatore: Keerthi Publishing House. (Orig. pub. 1983.)
- Dre’ze, J., e A. Sen. 2002. *India: Development and Participation*. 2a ed. Nova Délhi: Oxford University Press.
- Easterly, W. 2001. *The Elusive Quest for Growth: Economists’ Adventures and Misadventures in the Tropics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- _____. 2006. *The White Man’s Burden: Why the West’s Efforts to Aid the Rest Have Done So Much Ill and So Little Good*. Nova York: Penguin Press.
- _____. Education Committee, UK National Commission for UNESCO. 2003. *Education for All: United Kingdom Perspectives*. Slough: NFER.

- Fraser, T. 1823. "Collector, Nellore to Board of Revenue: 23.6.1823 (TNSA:BRP: Vol. 952 Pro. 30.6.1823, pp. 5188–91, No. 26)." In *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, de Dharampal, pp. 152–56. Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995.
- Friedman, Milton. 1955. "The Role of Government in Education." In *Economics and the Public Interest*, ed. Robert A. Solo, pp. 123–44. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Friedman, Milton, and Rose Friedman. 1980. *Free to Choose*. Harmondsworth UK: Penguin.
- Ga District Assembly. 2002. "Ghana Poverty Reduction Strategy: Three-Year Medium Term Development Plan 2002–2004." District Planning Co-ordinating Unit. Amasa-man, Ghana.
- _____. 2004. "Poverty Profile, Maps and Pro-Poor Programmes." Amasaman, Ghana. Gansu Statistics Bureau. 2001. "The Fifth Gansu Population Census Report" (em chinês). www.stats.gov.cn/tjgb/rkpcgb/dfkpcgb/t20020331_15402.htm.
- _____. 2004. *2004 Gansu Yearbook*. Beijing: China Statistics Publishing House.
- Geldof, B. 2004. Prefácio a *The Rough Guide to a Better World*, por M. Wroe e M._____ Doney, pp. 5–7. Londres: Rough Guides in association with DfID.
- Glewwe, P., N. Illias, and M. Kremer. 2004. "Teaching Incentives." Working paper, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Government of Andhra Pradesh. 1997. "Census of India 1991, Series 2, Andhra Pradesh: District Census Handbook Hyderabad."
- Halpin, Tony. 2006. *Times Educational Supplement*, February 5. www.timesonline.co.uk/tol/news/uk/article734920.ece.
- Hanushek, E. A. 2003. "The Failure of Input-Based Schooling Policies." *Economic Journal* 113 (485): F64–F98.
- Harris, T. 1822. "Principal Collector, Canara, to Board of Revenue: 27.8.1822 (TNSA: BRP: Vol. 924 Pro. 5.9.1822, pp. 8425–29, Nos. 35–36)." In *The Beautiful Tree: Indige-nous Indian Education in the Eighteenth Century*, de Dharampal, pp. 88–90. Coimba-tore: Keerthi Publishing House, 1995.
- Hartog, Philip. 1939. *Some Aspects of Indian Education Past and Present*. Universidade de Londres, Instituto de Educação, Studies and Reports no. VII. Londres: Oxford University Press, Humphrey Milford.
- He, Zhiyi. 2001. *The Socio-Economic Study on Private Education in Guangdong*. Guang-zhou, China: Guangdong People's Publishing House.
- Hyde, C. 1823. "Principal Collector of South Arcot to Board of Revenue: 29-6-

- 1823, Cuddalore (TNSA:BRP: Vol. 954, Pro. 7-7-1823, pp. 5622–24, Nos. 59–60).” In *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, de Dharampal, pp. 144–46. Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995.
- Jimenez, E., M. E. Lockheed, E. Luna, and V. Paqueo. 1991. “School Effects and Costs for Private and Public Schools in the Dominican Republic.” *International Journal of Educational Research* 15 (5): 393–410.
- Jimenez, E., M. E. Lockheed, and V. Paqueo. 1991 “The Relative Efficiency of Private and Public Schools in Developing Countries.” *World Bank Research Observer* 6 (2): 205–18.
- Jimenez, E., M. E. Lockheed, and N. Wattanawaha. 1988. “The Relative Efficiency of Public and Private Schools: The Case of Thailand.” *World Bank Economic Review* 2 (2): 139–64.
- Kenyatta, J. 1938. *Facing Mount Kenya*. Londres: Vintage Books.
- Kikuyu Province Annual Report, 1929, ver nota 45 no cap. 11.
- Kingdon, G. 1996. “The Quality and Efficiency of Private and Public Education: A Case Study in Urban India.” *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 58 (1): 57–81.
- Krueger, A. B. 2003. “Economic Considerations and Class Size.” *Economic Journal* 113 (485): F34–F63.
- LASEEDS (Lagos State Economic and Empowerment Development Strategy). 2004. Lassibille, G., e J. Tan. 2001. “Are Private Schools More Efficient than Public Schools? Evidence from Tanzania.” *Education Economic* 9 (2): 145–72.
- Lauglo, J. 2004. “Basic Education in Areas Targeted for EFA: ASAL Districts and Urban Informal Settlements in Kenya.” Banco Mundial, Washington.
- Leach, J. 2005. “DEEP Impact: An Investigation of the Use of Information and Commu-nication Technologies for Teacher Education in the Global South.” Education Paper no. 58, DfID. www.dfid.gov.uk/pubs/files/ict-teacher-education-no58.asp.
- Lee, Thomas H. C. 2000. *Education in Traditional China: A History*. Leiden, Neth.: Brill.
- Leitner, G. W. 1883. “History of Indigenous Education in the Punjab since Annexation and in 1882.” In *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, de Dharampal, pp. 347–52. Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995.
- Lin, Jing A. 1999. *Social Transformation and Private Education in China*. Westport, CT: Praeger.
- Macaulay, T. B. 1835. “Minute of 2 February 1835 on Indian Education.” In

- Macaulay, Prose and Poetry*, organizado por G. M. Young, pp. 721–29. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1957.
- Meiklejohn, J. M. D. 1881. *An Old Educational Reformer: Dr Andrew Bell*. Edinburgh: William Blackwood and Sons.
- Mingat, A., and C. Winter. 2002. “Education for All by 2015.” *Finance and Development* 39 (1): 1–6.
- Mitra, S., J. Tooley, P. Inamdar, and P. Dixon. 2003. “Improving English Pronunciation: An Automated Instructional Approach.” *Information Technologies and International Development* 1 (1): 75–84.
- Municipal Corporation of Hyderabad. 2004. “City Development Strategy.” Confer-ence on City Development Strategies: From Vision to Growth and Poverty Reduc-tion, November 24–26, Hanoi.
- Munro, Thomas. 1822. “Minute of Governor Sir Thomas Munro Ordering Indigenous Education: 25.6.1822. (TNSA: Revenue Consultations: Vol. 920: dated 2.7.1822).” In *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, de Dharampal, pp. 83–84. Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995.
- _____. 1826. “Minute of Sir Thomas Munro, March 10, 1826 (Fort St George, Revenue Consultations), 10 March 1826.” In *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, de Dharampal, pp. 248–51. Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995.
- _____. Murphy, P., S. Anzalone, A. Bosch, and J. Moulton. 2002. *Enhancing Learning Opportu-nities in Africa: Distance Education and Information and Communication Technologies for Learning*. Washington: Banco Mundial.
- Murray, L. G. K. 1822. “Collector, Madras, to Board of Revenue: 13.11.1822 (TNSA:BRP: Vol. 931. Pro. 14-11-1822, pp. 10, 512–13, Nos. 57–58).” In *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, de Dharampal, pp. 113, 126–27. Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995.
- Nambissan, G. B. 2003. “Educational Deprivation and Primary School Provision: A Study of Providers in the City of Calcutta.” IDS Working Paper no. 187, Instituto de Estudos do Desenvolvimento, University de Sussex, Brighton.
- National Bureau of Statistics. 2006. “Important Data of Population Census of Gansu Province.” www.gansu.gov.cn/Upload/ZH/G_ZH_0000000899_22.htm
- Nilekani, Nandan. 2008. *Imagining India: Ideas for the New Century*. Nova Délhi: Allen Lane, Penguin.

- Oxfam International. 2005. *Paying the Price: Why Rich Countries Must Invest Now in a War on Poverty*. Oxford: Oxfam International.
- Potter, C., and A. S. F. Silva, eds. 2002. *Teachers in Action: Case Studies of Radio Learning in South African Primary Schools*. Johannesburg: Open Learning Systems Education Trust.
- Prahalad, C. K. 2004. *The Fortune at the Bottom of the Pyramid*. Upper Saddle River, NJ: Wharton School Publishing.
- PROBE Team. 1999. *Public Report on Basic Education in India*. Oxford: Oxford University Press.
- Rao, V. J. 2000. *Law of Education in Andhra Pradesh*. 2nd ed., vol. 1. Hyderabad: J. D. Gogia for S. Gogia & Company.
- Rao, Y. Vittal. 1979. *Education and Learning in Andhra under the East India Company*. Secunderabad: N. Vidyaranya Swamy.
- Rhodes, R., and S. Rasmussen-Tall. 2005. "Teacher Training via Radio Is Launched in Mali." www.usaidmali.org/article.php?id=0079_EN&language&skin.
- Rose, P. 2002. "Is the Non-State Education Sector Serving the Needs of the Poor? Evidence from East and Southern Africa." Artigo escrito para o seminário do DfID em preparação para o 2004 *World Development Report: Making Services Work for Poor People* (citado com permissão da autora, p.m.rose@sussex.ac.uk).
- Sachs, J. D. 2005. *The End of Poverty: Economic Possibilities for Our Time*. Londres: Penguin Books.
- Save the Children. 2004. Submission to the *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People*. Washington: Banco Mundial.
- Save the Children Reino Unido. 2002. "Private Sector Involvement in Education." Contribuição a "The Private Sector as Service Provider and Its Role in Implementing Child Rights," Office of the High Commissioner for Human Rights, Genebra.
- Save the Children Reino Unido, Ásia do Sul e Central. 2002. "A Perspective from Nepal and Pakistan." Submission to "The Private Sector as Service Provider and Its Role in Implementing Child Rights," Office of the High Commissioner for Human Rights, Genebra.
- Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- Sivaramakrishnan. 1995. Posfácio a *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, de Dharampal, pp. 436–50. Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995.
- Smalley, S. 1823. "Collector of Chingleput to Board of Revenue: 3.4.1823

- (TNSA:BRP: Vol. 946, Pro. 7-4-1823, pp. 3493–96, No. 25).” In *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, de Dharampal, pp. 144, 146–47. Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995.
- Sullivan, J. 1822. “Principal Collector, Coimbatore to Board of Revenue: 23.11.1822 (TNSA:BRP: Vol. 932, Pro. 2.12.1822, pp. 10939–943, No. 43).” In *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, de Dharampal, pp. 100–7. Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995.
- Swift, Adam. 2003. *How Not to Be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*. Londres: Routledge.
- Tomasevski, Katarina. 2003. *Education Denied: Costs and Remedies*. Londres: Zed Books.
- Tooley, J. 2000. *Reclaiming Education*. Londres: Continuum.
- . 2008. “From Adam Swift to Adam Smith: How the ‘Invisible Hand’ Overcomes Middle Class Hypocrisy.” *Journal of Philosophy of Education* 41 (4): 727–41.
- Tooley, J., e P. Dixon. 2005a. “An Inspector Calls: The Regulation of ‘Budget’ Private Schools in Hyderabad, Andhra Pradesh, India.” *International Journal of Educational Development* 25: 269–85.
- . 2005b. “Is There a Conflict between Commercial Gain and Concern for the Poor? Evidence from Private Schools for the Poor in India and Nigeria.” *Economic Affairs* 25 (2): 20–27.
- . 2005c. *Private Education Is Good for the Poor: A Study of Private Schools Serving the Poor in Low-Income Countries*. Washington: Instituto Cato.
- Tooley, J., P. Dixon, e I. Amuah. 2007. “Private and Public Schooling in Ga, Ghana: A Census and Comparative Survey.” *International Review of Education* 53 (3–4): 389–415.
- Tooley, J., P. Dixon, e S. V. Gomathi. 2007. “Private Schools and the Millennium Development Goal of Universal Primary Education: A Census and Comparative Survey in Hyderabad, India.” *Oxford Review of Education* 33 (5): 539–60.
- Tooley, J., P. Dixon, e O. Olaniyan. 2005. “Private and Public Schooling in Low-Income Areas of Lagos State, Nigeria: A Census and Comparative Survey.” *International Journal of Educational Research* 43 (3): 125–46.
- Tooley, J., P. Dixon, e J. Stanfield. 2008. “The Impact of Free Education in Kenya: A Case Study in Private Schools in Kibera.” *Educational Management, Administration and Leadership* 36 (4): 449–69.

- Tooley, J., L. Qiang, e P. Dixon. 2007. "Private Schools for the Poor in Gansu Province, China" (em chinês). *Private Education Research* 6 (2): 25–28.
- Tooley, J., e J. Stanfield, eds. 2003. *Government Failure: E. G. West on Education*. Londres: Profile Books.
- UNDP (United Nations Development Programme). 2003. *Human Development Report 2003*. Nova York: UNDP.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). 2000a. "Education for All: Meeting Our Collective Commitments. Expanded Commentary on the Dakar Framework for Action." Paris. www.unesco.org/education/efa/wef_2000/expanded_com_eng.shtml.
- _____. 2000b. "Preparation of National Plans of Action, Education for All, Country Guidelines." <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001219/121911e.pdf>.
- _____. 2002. *Education for All: Is the World on Track?* EFA Global Monitoring Report 2002. Paris: UNESCO.
- _____. 2004. *Education for All: The Quality Imperative*. EFA Global Monitoring Report 2005. Paris: UNESCO.
- _____. UNICEF (United Nations Children's Fund). 2002. Submission to "The Private Sector as Service Provider and Its Role in Implementing Child Rights." Escritório do Alto Comissariado para os Direitos Humanos, Genebra.
- Vaughan, J. 1823. "Principal Collector, Malabar to Board of Revenue: 5-8-1823 (TNSA:BRP: Vol. 957, Pro. 14-8-1823, pp. 6949–55, Nos. 52–53)." In *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, de Dharampal, pp. 199–203. Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995.
- Vibart, H. 1822. "Assistant Collector, Seringapatnam to Board of Revenue, 29.10.1822 (TNSA:BRP: Vol. 929, Pro. 4-11-1822, pp. 10260–2, Nos. 33–34)." In *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, de Dharampal, pp. 94, 96–97. Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995.
- Watkins, K. 2000. *The Oxfam Education Report*. Oxford: Oxfam in Great Britain.
- _____. 2004. "Private Education and 'Education for All'—or How Not to Construct an Evidence-Based Argument." *Economic Affairs* 24 (4): 8–11.
- _____. West, E. G. 1994. *Education and the State*. 3a ed. Indianápolis: Liberty Fund. (Orig. pub. 1965.)
- _____. 1983. "Nineteenth-Century Educational History: The Kiesling Critique." *Eco-nomic History Review* 36: 426–34.
- _____. Banco Mundial. 2003. *World Development Report 2004: Making Services*

Work for Poor People. Washington: Banco Mundial.

World Education Forum. 2000. *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting Our Collective Commitments.* Paris: UNESCO.

Zymelman, M., and J. Destefano. 1989. "Primary School Teachers Salaries in Sub-Saharan Africa." Division Paper no. 45, Banco Mundial, Washington.

Sobre o Autor

Recém-graduado no início da década de 1980, James Tooley foi trabalhar como professor de escolas públicas no Zimbábue. Hoje é um acadêmico premiado com vários livros escritos e participações em documentários da PBS e da BBC, tendo seu trabalho divulgado nas revistas *Newsweek* e *Atlantic* e nos jornais *Wall Street Journal* e *Financial Times*. Ele iniciou sua carreira acadêmica na Universidade de Oxford, fez seu PhD na Universidade de Londres e atualmente é professor de políticas educacionais na Universidade de Newcastle, dividindo seu tempo entre Hyderabad, na Índia, e Beijing, na China, onde trabalha com os empreendedores e professores que inspiraram este livro.

[1] Citações de: J. Drèze e A. Sen, *India: Development and Participation*, 2a ed. (Nova Délhi: Oxford University Press, 2002), pp. 286, 172–73, 59, 172, 161, e fn. 72, p. 172.

[2] Citações de: PROBE Team *Public Report on Basic Education in India* (Oxford: Oxford University Press, 1999), pp. 103, 47, 48, 63 e 102.

[3] *Ibid.*, p. 64 (grifo meu).

[4] Drèze e Sen, *India: Development and Participation*, p. 173.

[5] Citações de: K. Watkins, *The Oxfam Education Report* (Oxford: Oxfam in Great Britain, 2000), pp. 1, 333, 346, 230, 229, 6, 230 e 106.

[6] Dados sobre Hyderabad e Mahbubnagar citados em: Municipal Corporation of Hyderabad, “City Development Strategy,” Conferência sobre Estratégias de Desenvolvimento Urbano: Da Visão ao Crescimento e à Redução da Pobreza, 24 a 26 de novembro de 2004, Hanoi; e Government of Andhra Pradesh, “Census of India 1991, Series 2, Andhra Pradesh: District Census Handbook Hyderabad,” Government of Andhra Pradesh, 1997. Dados sobre Délhi citados em *Census of India*, “Primary Census Abstract: Andhra Pradesh, Karnataka and Lakshadweep,” CD-ROM, Office of the Registrar General, Nova Délhi, 2001.

[7] Dados do LASEEDS, 2004, pp. 29, 5 e 7.

[8] Nativo ou habitante de Newcastle upon Tyne, Inglaterra, e arredores.

[9] Dados da Assembleia Distrital de Ga, “Ghana Poverty Reduction Strategy: Three-Year Medium Term Development Plan 2002–2004,” Unidade Coordenadora de Planejamento Distrital, Amasaman, Gana, 2002; e Assembleia Distrital de Ga, “Poverty Profile, Maps and Pro-Poor Programmes,” Amasaman, Gana, 2004.

[10] Para mais informações sobre os dados da pesquisa citados neste e nos demais capítulos, ver J. Tooley e P. Dixon, “An Inspector Calls: The Regulation of ‘Budget’ Private Schools in Hyderabad, Andhra Pradesh, India,” *International Journal of Educational Development* 25 (2005a): 269–85; J. Tooley e P. Dixon, “Is There a Conflict between Commercial Gain and Concern for the Poor? Evidence from Private Schools for the Poor in India and Nigeria,” *Economic Affairs* 25, no. 2 (2005b): 20–27; J. Tooley e P. Dixon, *Private Education Is Good for the Poor: A Study of Private Schools Serving the Poor in Low-Income Countries* (Washington: Instituto Cato, 2005c); J. Tooley e P. Dixon, “‘De Facto’ Privatisation of

Education and the Poor: Implications of a Study from Sub-Saharan Africa and India,” *Compare* 36, no. 4 (2006): 443–62; J. Tooley e P. Dixon, “Private Schooling for Low-Income Families: A Census and Comparative Survey in East Delhi, India,” *International Journal of Educational Development* 27, no. 2 (2007): 205–19; J. Tooley, P. Dixon, e I. Amuah, “Private and Public Schooling in Ga, Ghana: A Census and Comparative Survey,” *International Review of Education* 53, no. 3–4 (2007): 389–415; J. Tooley, P. Dixon, e S. V. Gomathi, “Private Schools and the Millennium Development Goal of Universal Primary Education: A Census and Comparative Survey in Hyderabad, India,” *Oxford Review of Education* 33, no. 5 (2007): 539–60; J. Tooley, P. Dixon, e O. Olaniyan, “Private and Public Schooling in Low-Income Areas of Lagos State, Nigeria: A Census and Comparative Survey,” *International Journal of Educational Research* 43, no. 3 (2005): 125–46; J. Tooley, L. Qiang, e P. Dixon, “Private Schools for the Poor in Gansu Province, China” (em chinês), *Private Education Research* 6, no. 2 (2007): 25–28; e J. Tooley, P. Dixon, e J. Stanfield, “The Impact of Free Education in Kenya: A Case Study in Private Schools in Kibera,” *Educational Management, Administration and Leadership* 36, no. 4 (2008): 449–69.

[11] Estatísticas fornecidas por: Asia Development Bank, “Technical Assistance to the People’s Republic of China for Preparing the Gansu Roads Development Project,” TAR:PRC 33470, 2003, pp. 2–3, www.adb.org/Documents/TARs/PRC/tar_prc_33470.pdf; Gansu Statistics Bureau, “The Fifth Gansu Population Census Report” (em chinês), 2001, www.stats.gov.cn/tjgb/rkpcgb/dfrkpcgb/t20020331_15402.htm (2001); e National Bureau of Statistics, “Important Data of Population Census of Gansu Prov-ince,” 2006, www.gansu.gov.cn/Upload/ZH/G_ZH_0000000899_22.htm.

[12] Para mais detalhes sobre o método e os resultados da pesquisa, ver: James Tooley, Liu Qiang e Pauline Dixon, “Private Schools for the Poor in Gansu Province, China” (em chinês), *Private Education Research* 6, no. 2 (2007): 25–28.

[13] Gansu Statistics Bureau, “Fifth Census Report,” p. 738

[14] Katarina Tomasevski, *Education Denied: Costs and Remedies* (Londres: Zed Books, 2003).

[15] China Education and Research Network, “China Education and Research Net-work (2005) Outline and Actions of China’s Education Reform and Development in 2005,” 2005.

[16] Peter Jennings, Primetime, Rede de televisão ABC, 18 de novembro de 2004.

[17] Este parágrafo tem como referências: G. Brown, “Our Final Goal Must Be to Offer a Global New Deal,” *Guardian* (UK), 11 de janeiro de 2006; e J. Lauglo, “Basic Education in Areas Targeted for EFA: ASAL Districts and Urban Informal Settlements in Kenya,” Banco Mundial, Washington, 2004.

[18] Referências das citações neste parágrafo, pela ordem em que ocorrem: J. D. Sachs, *The End of Poverty: Economic Possibilities for Our Time* (Londres: Penguin Books, 2005); UNDP, *Human Development Report 2003* (Nova York: UNDP, 2003), p. 115; Oxfam International, *Paying the Price: Why Rich Countries Must Invest Now in a War on Poverty* (Oxford: Oxfam International, 2005), p. 72; Save the Children Reino Unido, “Private Sector Involvement in Education,” contribuição a “The Private Sector as Service Provider and Its Role in Implementing Child Rights,” Office of the High Commissioner for Human Rights, Genebra, 2002, p. 5; Save the Children Reino Unido, Ásia do Sul e Central, “A Perspective from Nepal and Pakistan,” contribuição a “The Private Sector as Service Provider and Its Role in Implementing Child Rights,” Office of the High Commissioner for Human Rights, Genebra, 2002, p. 7; Banco Mundial, *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People* (Washington: Banco Mundial, 2003); e Oxfam International, *Paying the Price*, p. 17.

[19] A referência para a presente seção é: P. Rose, “Is the Non-State Education Sector Serving the Needs of the Poor? Evidence from East and Southern Africa,” artigo escrito para o seminário do DfID em preparação para o *World Development Report 2004*, 2002, pp. 6, 16 e 7 (citado com a permissão da autora, p.m.rose@sussex.ac.uk).

[20] A referência para a presente seção é: Lauglo, “Basic Education in Areas Targeted for EFA.” Para mais detalhes sobre o método e os resultados da pesquisa, ver: J. Tooley, P. Dixon, e J. Stanfield, “The

Impact of Free Education in Kenya: A Case Study in Private Schools in Kibera,” *Educational Management, Administration and Leadership*, 36, no. 4 (2008): 449–69.

[21] Referências deste parágrafo: Save the Children, contribuição ao World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People (Washington: Banco Mundial, 2003), p. 34; e Action Aid, “Response to World Development Report 2004,” contribuição ao World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People (Banco Mundial, Washington, 2003), p. 5.

[22] Fontes citadas nesta seção, pela ordem em que ocorrem: UNESCO, *Education for All: The Quality Imperative*, EFA Global Monitoring Report 2005 (Paris: UNESCO, 2004), p. 18; UNDP, *Human Development Report 2003* (Nova York: UNDP, 2003), p. 112; P. Glewwe, N. Illias, and M. Kremer, “Teaching Incentives,” National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, 2004; UNESCO, *Education for All*, pp. 29 e 26; Banco Mundial, *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People* (Washington: Banco Mundial, 2003), pp. 24, 4 e 112; e G. B. Nambissan, “Educational Deprivation and Primary School Provision: A Study of Providers in the City of Calcutta,” IDS Working Paper no. 187, Instituto de Estudos de Desenvolvimento, Universidade de Sussex, Brighton, 2003, p. 31.

[23] Fontes citadas nesta seção, pela ordem em que ocorrem: Banco Mundial, *World Development Report 2004*, p. 25; and Nambissan, “Educational Deprivation and Primary School Provision,” pp. 29 e 35.

[24] Fontes citadas nesta seção, pela ordem em que ocorrem: Banco Mundial, *World Development Report 2004*, p. 24; Nambissan, “Educational Deprivation and Primary School Provision,” pp. 20 e 21; e DfID, “The Challenge of Universal Primary Education,” Londres, 2001, p. 23.

[25] Fontes citadas nesta seção, pela ordem em que ocorrem: Banco Mundial, *World Development Report 2004*, p. 112 (grifo meu); DfID, “The Challenge of Universal Primary Education,” p. 21; e Nambissan, “Educational Deprivation and Primary School Provision,” p. 35.

[26] UNDP, *Human Development Report 2003*; Save the Children Reino Unido, Ásia do Sul e Central, “A Perspective from Nepal and Pakistan,” contribuição a “The Private Sector as Service Provider and Its Role in Implementing Child Rights,” Office of the High Commissioner for Human Rights, Genebra, 2002, p. 5; e Banco Mundial, *World Development Report 2004*, p. 3.

[27] Banco Mundial, *World Development Report 2004*, p. 182; e Action Aid, “Response to World Development Report 2004,” contribuição ao World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People (Banco Mundial, Washington, 2003), p. 1.

[28] Fontes citadas, pela ordem em que ocorrem: Action Aid, “Response to World Development Report 2004,” p. 2; e Banco Mundial, *World Development Report 2004*, pp. 113, 1, 10, 11 e 6.

[29] Fontes citadas nesta seção, pela ordem em que ocorrem: Save the Children Reino Unido, Ásia do Sul e Central, “A Perspective from Nepal and Pakistan,” pp. 8, 9, 13 e 9; Nambissan, “Educational Deprivation and Primary School Provision,” p. 52; Commission for Africa, “Our Common Interest: Report of the Commission for Africa,” 2005, p. 179, www.commissionforafrica.org/english/report/introduction.html; P. Rose, “Is the Non-State Education Sector Serving the Needs of the Poor? Evidence from East and Southern Africa,” artigo escrito para o seminário do DfID em preparação para o World Development Report 2004, 2002, pp. 16, 5, 6–7, 6, Box 1, e 6–7 (citado com a permissão da autora, p.m.rose@sussex.ac.uk); M. Adelabu e P. Rose, “Non-State Provision of Basic Education in Nigeria,” in *Nigeria: Study of Non-State Providers of Basic Services*, ed. G. Larbi, M. Adelabu, P. Rose, D. Jawara, O. Nwaorgu e S. Vyas, comissionado pelo Policy Division, Department of International Development (DfID), Reino Unido, Estudos Nacionais, Departamento de Desenvolvimento Internacional, Universidade de Birmingham, 2004, pp. 47, 47–48, 57, 64 (grifo meu) e 49; K. Watkins, *The Oxfam Education Report* (Oxford: Oxfam in Great Britain, 2000), p. 230; e UNDP, *Human Development Report 2003*, p. 115 (grifo meu).

[30] Ver, por exemplo, os estudos de G. Kingdon (“The Quality and Efficiency of Private and Public Education: A Case Study in Urban India,” *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 58, no. 1 [1996]: 57–81); E. Jimenez, M. E. Lockheed e N. Wattanawaha (“The Relative Efficiency of Public and Private

Schools: The Case of Thailand,” *World Bank Economic Review* 2, no. 2 [1988]: 139–64); E. Jimenez e outros (“School Effects and Costs for Private and Public Schools in the Dominican Republic,” *International Journal of Educational Research* 15, no. 5 [1991]: 393–410); e E. Jimenez, M. E. Lockheed e V. Paqueo (“The Relative Efficiency of Private and Public Schools in Developing Countries,” *World Bank Research Observer* 6, no. 2 [1991]: 205–18) concluindo que, em geral, as escolas privadas têm um desempenho superior ao das públicas e um gasto menor por aluno, embora estudos de autoria de S. Bashir (“The Cost Effectiveness of Public and Private Schools: Knowledge Gaps, New Research Methodologies and an Application in India,” in *Marketizing Education and Health in Developing Countries: Miracle of Mirage?* ed. C. Colclough, pp. 124–64 [Oxford: Clarendon Press, 1997]) e G. Lassibille e J. Tan (“Are Private Schools More Efficient than Public Schools? Evidence from Tanzania,” *Education Economics* 9, no. 2 [2001]: 145–72) cheguem à conclusão oposta.

[31] Watkins, *The Oxfam Education Report*, p. 230.

[32] Fontes citadas nesta seção, pela ordem em que ocorrem: Save the Children, contribuição ao *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People* (Washington: Banco Mundial, 2004), p. 6; Save the Children Reino Unido, “Private Sector Involvement in Education,” contribuição a “The Private Sector as Service Provider and Its Role in Implementing Child Rights,” Office of the High Commissioner for Human Rights, Genebra, 2002, p. 8 (grifo meu); P. Rose, “Is the Non-State Education Sector Serving the Needs of the Poor? Evidence from East and Southern Africa,” artigo escrito para o seminário do DfID em preparação para o *World Development Report 2004*, 2002, p. 15 (grifo meu; citado com a permissão da autora, p.m.rose@sussex.ac.uk); UNICEF, contribuição a “The Private Sector as Service Provider and Its Role in Implementing Child Rights,” Office of the High Commissioner for Human Rights, Genebra, 2002, p. 6; e Save the Children Reino Unido, Ásia do Sul e Central, “A Perspective from Nepal and Pakistan,” contribuição a “The Private Sector as Service Provider and Its Role in Implementing Child Rights,” Office of the High Commissioner for Human Rights, Genebra, 2002, p. 9.

[33] Há uma peculiaridade, no entanto, que para os especialistas em desenvolvimento talvez reforce o argumento da necessidade de regulamentação. Trata-se de que, quando visitamos escolas privadas registradas e sem registro, as registradas frequentemente parecem funcionar em melhores condições do que as sem registro. (As evidências analisadas no próximo capítulo reforçam essa intuição.) Elas com frequência parecem ter uma melhor infraestrutura e salas de aula melhor equipadas, e os professores parecem ter um domínio mais consistente do inglês. Contudo, se obter um registro não tem nada a ver com de fato atender aos regulamentos, mas apenas com o pagamento de subornos, então o que faz com que essas escolas sejam melhores? Levei um tempo considerando essa questão, mas parece que a resposta está no fato de que muitos dos aspectos nos quais as escolas registradas são melhores do que as sem registro não constam como requisitos nos regulamentos. Em Hyderabad, por exemplo, não há regulamentação a respeito da presença de equipamentos pedagógicos, como televisores, toca-fitas e computadores, ou mesmo ventiladores. Ainda assim, quanto a esse tipo de equipamento, assim como quanto aos citados nos regulamentos, como pátios recreativos, água potável e banheiros, as escolas privadas registradas parecem melhores do que as sem registro. Isto sugere que o ímpeto para a melhoria das escolas vem de outros fatores, não do desejo de ter o reconhecimento do governo. O mais óbvio desses fatores é a necessidade de atender à demanda dos pais. Mas então – contra-argumentariam os especialistas – por que as escolas sem registro também não se esforçam para atender à demanda dos pais do mesmo modo, já que também operam no mercado educacional e precisam manter a satisfação de seus clientes? Os motivos não são difíceis de discernir. Em todos os estudos, minha pesquisa concluiu que as escolas privadas sem registro são consideravelmente menores e mais novas do que as registradas. O que me parece mais provável é que a maturidade das escolas, e não a regulamentação, impulse sua melhoria. As escolas privadas aprimoram-se à medida que amadurecem, atraindo mais alunos e, daí, podendo investir em mais e melhores instalações e em professores mais motivados. Quando amadurecem, também se lhes torna possível pagar pelas taxas informais para obter registros. Por que elas se dão ao

trabalho de pagar para tornar-se registradas? Porque isso traz importantes vantagens: apenas escolas registradas podem emitir certificados de transferência, permitindo aos seus alunos passar ao próximo estágio. Apenas escolas reconhecidas podem legalmente submeter seus alunos a avaliações de desempenho.

[34] Fontes citadas nesta seção, pela ordem em que ocorrem: Save the Children Reino Unido, Ásia do Sul e Central, “A Perspective from Nepal and Pakistan,” p. 10; UNICEF, contribuição a “The Private Sector as Service Provider,” pp. 11–12; e Banco Mundial, *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People* (Washington: Banco Mundial 2003), pp. 47, 49, 52 (grifo meu), 6, 55, 6–7, 115, 60, 56, 6, 8, 57, 124, 57 e 124.

[35] Ver E. A. Hanushek, “The Failure of Input-Based Schooling Policies,” *Economic Journal* 113, no. 485 (2003): F64–F98; e A. B. Krueger, “Economic Considerations and Class Size,” *Economic Journal* 113, no. 485 (2003): F34–F63.

[36] Nandan Nilekani, *Imagining India: Ideas for the New Century* (Nova Délhi: Allen Lane, Penguin, 2008), pp. 92–93.

[37] K. Watkins, *The Oxfam Education Report* (Oxford: Oxfam in Great Britain, 2000), p. 230.

[38] UNDP, *Human Development Report 2003* (Nova York: UNDP, 2005), p. 115.

[39] A. Mingat e C. Winter, “Education for All by 2015,” *Finance and Development* 39, no. 1 (2002): 1–6; e M. Zymelman e J. Destefano, “Primary School Teachers Salaries in Sub-Saharan Africa,” *Division Paper no. 45*, Banco Mundial, Washington, 1989.

[40] Ver, por exemplo, A. Dabalen e B. Oni, “Labor Market Prospects of University Graduates in Nigeria,” Banco Mundial, Washington, 2000.

[41] Gansu Statistics Bureau, *2004 Gansu Yearbook* (Beijing: China Statistics Publishing House, 2004).

[42] Fontes citadas nesta seção, pela ordem em que ocorrem: PROBE Team, *Public Report on Basic Education in India* (Oxford: Oxford University Press, 1999), pp. 105–6; K. Watkins, “Private Education and ‘Education for All’—or How Not to Construct an Evidence-Based Argument,” *Economic Affairs* 24, no. 4 (2004): 11; Banco Mundial, *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People* (Washington: Banco Mundial, 2003), pp. 3, 10–11 e 33; UNDP, *Human Development Report 2003* (Nova York: UNDP, 2003), p. 111; Banco Mundial, p. 4; UNDP, p. 93; K. Watkins, *The Oxfam Education Report* (Oxford: Oxfam in Great Britain, 2000), pp. 207 e 230; PROBE Team, p. 105; UNDP, p. 115; Banco Mundial, pp. 6 e 9; Watkins, *Oxfam Education Report*, p. 232; UNDP, p. 111; Banco Mundial, p. 33; UNDP, p. 1; World Education Forum, *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting Our Collective Commitments* (Paris: UNESCO, 2000), p. 8 (grifo meu); UNESCO, *Education for All: Is the World on Track? EFA Global Monitoring Report 2002* (Paris: UNESCO, 2002), p. 29; UNESCO, “Education for All: Meeting Our Collective Commitments, Expanded Commentary on the Dakar Framework for Action,” Paris, 2000a, pp. 14 (grifo meu) e 15 (grifo meu), www.unesco.org/education/efa/wef_2000/expanded_com_eng.shtml; Banco Mundial, p. 3; UNDP, p. 111; A. Sen, *Development as Freedom* (New York: Knopf, 1999), p. 129; Banco Mundial, pp. 11 e 54–55; UNDP, p. 111.

[43] Fontes para este parágrafo e o próximo: E. G. West, *Education and the State*, 3a ed. (Indianápolis: Liberty Fund, 1994); A. J. Coulson, *Market Education: The Unknown History* (New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1999); J. Tooley, *Reclaiming Education* (Londres: Continuum, 2000); J. Tooley e J. Stanfield, eds.,

Government Failure: E. G. West on Education (London: Profile Books, 2003); Education Committee, UK National Commission for UNESCO, *Education for All: United Kingdom Perspectives* (Slough: NFER, 2003), pp. 6 e 24; and B. Geldof, Prefácio a *The Rough Guide to a Better World*, por M. Wroe e M. Doney (Londres: Rough Guides in association with DfID, 2004), pp. 5–6.

- [44] William Dalrymple, *White Mughals: Love and Betrayal in Eighteenth-Century India* (Londres: Harper-Collins, 2002), pp. xliii e xliv.
- [45] Todas as citações são de Dharampal, *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century* (Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995), p. 355.
- [46] Thomas Munro, 1822, in Dharampal, p. 83.
- [47] T. Harris, 1822, in Dharampal, p. 88.
- [48] Dharampal, pp. 18–19 e 34–35.
- [49] Fontes citadas neste parágrafo, pela ordem em que ocorrem: Thomas Munro, 1826, in Dharampal, p. 249; Dharampal, pp. 62–63; Sivaramakrishnan, Afterword to *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, by Dharampal (Coimbatore: Keerthi Publishing House, 1995), p. 439; e Dharampal, p. 22.
- [50] Fontes citadas nesta seção, pela ordem em que ocorrem: William Adam, 1841, in Dharampal, p. 268 (grifo meu); Dharampal, p. 12; e G. W. Leitner, 1883, in Dharampal, p. 349.
- [51] William Cooke, 1823, in Dharampal.
- [52] Adam, 1841, in Dharampal.
- [53] Dharampal parece ter se equivocado aqui. Ele afirmava que, por meio de “sofisticados arranjos fiscais da política indiana pré-britânica”, a receita tributária “tornava possível esse tipo de educação” (p. 15). Contudo, ele admitia tratar-se de uma conclusão “ainda provisória, e em termos estatísticos um tanto especulativa” (p. 15), o que é estranho, já que em outros momentos ele mostra-se sempre extremamente cuidadoso ao evitar esse tipo de especulação. Porém, sua justificativa para tal conclusão deixa claro o modo como ele chegou até ela, sem basear-se em evidências firmes: “Supor que um tal sistema abrangente e firmemente enraizado, que realmente atendia a todas as seções da sociedade, era mantido pelo pagamento de taxas escolares, ou não apenas através do ensino gratuito, mas também pela alimentação gratuita dos alunos pelos professores, é mostrar uma ignorância grosseira sobre o funcionamento prático de qualquer sistema ou sociedade” (p. 67). Em outras palavras, Dharampal afirmava que o sistema educacional nativo tinha de ser financiado pelo governo porque não acreditava na possibilidade de outro tipo de financiamento para um tal sistema. Em minha pesquisa, no entanto, o que descobri foi precisamente um sistema ativo e vigoroso inteiramente dependente de taxas escolares e um pouco de filantropia. Então não se trata de uma impossibilidade lógica, como sugeria Dharampal. Pelo que se depreende das evidências em seu livro, ele se equivoca por conta da suposição que faz nesse ponto.
- [54] A fonte citada neste parágrafo é T. Fraser, 1823, in Dharampal, pp. 152–53.
- [55] Fontes citadas neste parágrafo, pela ordem em que ocorrem: J. Sullivan, 1822, in Dharampal, p. 100; e J. Vaughan, 1823, in Dharampal, p. 199.
- [56] Ver Dharampal, p. 66.
- [57] C. Hyde, 1823, in Dharampal, p. 145 (grifo meu).
- [58] J. Dent, 1825, in Dharampal, p. 228.
- [59] Dharampal, p. 355.
- [60] Referências nesta seção, pela ordem em que ocorrem: Philip Hartog, *Some Aspects of Indian Education Past and Present*, Universidade de Londres, Instituto de Educação, Studies and Reports no. VII (Londres: Oxford University Press, Humphrey Milford, 1939), pp. vii, 11 (grifo meu), 69ff, 72 e 15.
- [61] A. D. Campbell, 1823, in Dharampal, p. 182.
- [62] Referências neste parágrafo: Hansard, 22 de junho de 1813, citado em Dharampal, p. 75.
- [63] L. G. K. Murray, 1822, in Dharampal, p. 113 (grifo meu).
- [64] H. Vibart, 1822, in Dharampal, p. 94.
- [65] S. Smalley, 1823, in Dharampal, p. 144.

- [66] Munro, 1826, in Dharampal, p. 249.
- [67] Adam, 1841, in Dharampal, p. 268.
- [68] Ibid., p. 272.
- [69] Ibid., p. 273.
- [70] Ibid., p. 277.
- [71] Dharampal, p. 14.
- [72] Este parágrafo faz referência a: Adam, 1841, in Dharampal, p. 277.
- [73] House of Commons Papers, 1831–32, vol. 9, p. 468, in Dharampal, p. 383.
- [74] Referências deste e do próximo parágrafo: Campbell, 1823, in Dharampal, pp. 179 (grifo meu), 182 (grifo meu), e 179.
- [75] Citado em Dharampal, p. 260 (grifo meu).
- [76] J. M. D. Meiklejohn, *An Old Educational Reformer: Dr Andrew Bell* (Edinburgh: William Blackwood and Sons, 1881), pp. 1, 6, 61 e 83.
- [77] A. Bell, *Mutual Tuition and Moral Discipline; or Manual of Instructions for Conduct-ing Schools through the Agency of the Scholars Themselves*, 7a ed. (Londres: Hatchard and Son, 1823), p. 25 ou 21 (os números das páginas são inconsistentes no original; grifo do original).
- [78] Este parágrafo faz referência a: Meiklejohn, *An Old Educational Reformer*, p. 25.
- [79] Bell, *Mutual Tuition and Moral Discipline*, p. 23.
- [80] Referências deste e do próximo parágrafo: Munro, 1826, in Dharampal, pp. 251, 250, 249 e 251.
- [81] Referências deste e dos próximos quatro parágrafos: Y. Vittal Rao, *Education and Learning in Andhra under the East India Company* (Secunderabad: N. Vidyaranya Swamy, 1979), pp. 82, 82, 79, 81–82, 83–84 e 84.
- [82] T. B. Macaulay, “Minute of 2 February 1835 on Indian Education,” in Macaulay, *Prose and Poetry*, organizado por G. M. Young (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1957), pp. 721–24 e 729.
- [83] Referências deste e do próximo parágrafo: Y. V. Rao, *Education and Learning in Andhra*, pp. 192 e 214–15.
- [84] Fontes citadas neste e nos próximos dois parágrafos, pela ordem em que ocorrem: J. Mill, *Edinburgh Review*, October 1813, citado em E. G. West, *Education and the State*, 3a ed. (Indianápolis: Liberty Fund, 1994), pp. 170 e 171; Censo de 1851, p. CXXXIV-V, citado em West, *Education and the State*, p. 175; West, *Education and the State*, p. 175; E. G. West, “Nineteenth-Century Educational History: The Kiesling Critique,” *Economic History Review* 36 (1983): 427; West, *Education and the State*, p. 173.
- [85] Dharampal, p. 355.
- [86] Ver Peng Deng, *Private Education in Modern China* (Westport, CT: Praeger, 1997); Zhiyi He, *The Socio-Economic Study on Private Education in Guangdong* (Guangzhou, China: Guangdong People’s Publishing House, 2001); Thomas H. C. Lee, *Education in Traditional China: A History* (Leiden, Neth.: Brill, 2000); e Jing A. Lin, *Social Transformation and Private Education in China* (Westport, CT: Praeger, 1999).
- [87] J. Kenyatta, *Facing Mount Kenya* (Londres: Vintage Books, 1938), pp. 99, 123, 121 e 120.
- [88] Kikuyu Province Annual Report, 1929, p. 17.
- [89] Banco Mundial, *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People* (Washington: Banco Mundial, 2003), p. 15; e B. Geldof, Prefácio a *The Rough Guide to a Better World*, por M. Wroe e M. Doney (Londres: Rough Guides in association with DfID, 2004), p. 5.
- [90] W. Easterly, *The White Man’s Burden: Why the West’s Efforts to Aid the Rest Have Done So Much Ill and So Little Good* (Nova York: Penguin Press, 2006), pp. 1 e 384.
- [91] Ibid., p. 5.

[92] Ibid., p. 175.

[93] W. Easterly, *The Elusive Quest for Growth: Economists' Adventures and Misadventures in the Tropics* (Cambridge, MA: MIT Press, 2001), p. xii.

[94] Ver, por exemplo, J. Leach, "DEEP Impact: An Investigation of the Use of Information and Communication Technologies for Teacher Education in the Global South," Education Paper no. 58, DfID, 2005, www.dfid.gov.uk/pubs/files/ict-teacher-education-no58.asp; P. Murphy e outros, *Enhancing Learning Opportunities in Africa: Distance Education and Information and Communication Technologies for Learning* (Washington: Banco Mundial, 2002); C. Potter e A. S. F. Silva, eds., *Teachers in Action: Case Studies of Radio Learning in South African Primary Schools* (Johannesburg: Open Learning Systems Education Trust, 2002); e R. Rhodes e S. Rasmussen-Tall, "Teacher Training via Radio Is Launched in Mali," 2005, www.usaidmali.org/article.php?id=0079_EN&language=skin.

[95] Ver S. Mitra e outros, "Improving English Pronunciation: An Automated Instructional Approach," *Information Technologies and International Development* 1, no. 1 (2003): 75–84.

[96] Tony Halpin, *Times Educational Supplement*, 5 de fevereiro de 2006, www.timesonline.co.uk/tol/news/uk/article734920.ece.

[97] C. K. Prahalad, *The Fortune at the Bottom of the Pyramid* (Upper Saddle River, NJ: Wharton School Publishing, 2004), p. 13.

[98] Ibid., p. 37.

[99] Para mais informações sobre Swift, ver J. Tooley, "From Adam Swift to Adam Smith: How the 'Invisible Hand' Overcomes Middle Class Hypocrisy," *Journal of Philosophy of Education* 41, no. 4 (2008): 727–41.

[100] Referências deste parágrafo: Milton Friedman e Rose Friedman, *Free to Choose* (Harmondsworth, Reino Unido: Penguin, 1980), pp. 204 e 204–5.

[101] Ibid., pp. 203–4.

[102] Ibid., pp. 197, 196 (grifo meu), 196–97 e 197.